



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM ENSINO

**CANTO CORAL ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA  
ESTÉTICA E SOCIAL**

Francisco Paulo Rodrigues Mestre

Lajeado, março de 2018

Francisco Paulo Rodrigues Mestre

## **CANTO CORAL ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angélica Vier Munhoz

Lajeado, março de 2018

Francisco Paulo Rodrigues Mestre

## **CANTO CORAL ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E SOCIAL**

A Banca examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angélica Vier Munhoz (orientadora) – UNIVATES – RS

---

Prof. Dr. Claudio Antônio Esteves – UFSM – RS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline Silva da Silva

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Morgana Domenica Hattge

Lajeado, de março de 2018

## DEDICATÓRIA

À Débora, minha esposa, companheira, amiga, alento no meu cansaço,  
porto seguro em minhas incertezas.  
Aos meus filhos, Lucas e Miguel, sempre presentes em minhas orações e que,  
pelos homens de bem que se tornaram,  
fazem-me um pai orgulhoso, feliz, realizado.  
Aos meus alunos de ontem,  
hoje e aos que virão,  
por terem me ensinado muito  
do que hoje sou.

## AGRADECIMENTOS

A cada amanhecer, agradeço a Deus por estar vivo e ter forças para  
seguir em frente, sem esquecer o amparo a todos  
que tornaram possível esta caminhada.

Em especial, à minha orientadora, Angélica Vier Munhoz,  
pela paciência e puxões de orelha na hora certa,  
pela seriedade dialética como impulso ao pensar.

Aos professores Rogério Schuck, Marli Teresinha Quartieri,  
Suzana Feldens Schwertner, Miriam Ines Marchi,  
José Claudio Del Pino, Ieda Giongo, Neli Galarce Machado,  
Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen,  
Jacqueline S. da Silva, Silvana Martins,  
Márcia Rehfeldt, cada um, à sua maneira,  
instigando o melhor em nós alunos.

Aos professores doutores Jacqueline Silva da Silva, Claudio Antônio Esteves,  
Integrantes da Banca de Qualificação. Somados a esses,  
à Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Morgana Hattge da Banca de Defesa, pela disponibilidade  
e por apontar caminhos coerentes à pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa CEM,  
pelas leituras e discussões que se tornaram aprendizado.

A todos os colegas, em especial, à turma do  
Mestrado em Ensino regular 2016-A:  
Alissara, Maurício, Katiele, Elisângela, Michele,  
pela parceria e generosidade em compartilhar  
suas ideias e encorajamento coletivo  
de superar as dificuldades.

À Secretaria de Pós-Graduação, em especial à Fernanda,  
por ser nosso anjo da guarda, sempre presente e solícita.

À Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES,  
pelas organização e estrutura postas sempre à disposição.

Aos meus queridos alunos,  
pais, corpo diretivo e docente da E.M.E.F, Dr., Jairo Brum,  
por acreditarem e tornarem possível este estudo  
que mexeu no íntimo de cada participante  
do coral escolar como experiência ímpar para a vida.

**“Canção Amiga**

Eu preparo uma canção  
Em que minha mãe se reconheça  
Todas as mães se reconheçam  
E que fale como dois olhos

Caminho por uma rua  
Que passa em muitos países  
Se não me veem, eu vejo  
E saúdo velhos amigos

Eu distribuo um segredo  
Como quem ama ou sorri  
No jeito mais natural  
Dois carinhos se procuram

Minha vida, nossas vidas  
Formam um só diamante  
Aprendi novas palavras  
E tornei outras mais belas

Eu preparo uma canção  
Que faça acordar os homens  
E adormecer as crianças”

(ANDRADE, 1962, p. 145)

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem por objetivo investigar o canto coral enquanto uma experiência estética e social. Desse modo, busca acompanhar uma oficina de canto coral escolar desde a sua formação, atentando para os processos de aprender e ensinar, resultantes de tal experiência, assim como a relevância da atividade no meio escolar. O problema de pesquisa aborda as seguintes questões: De que maneira a participação no coral escolar pode contribuir para o processo de experiência estética e social? Essa experiência pode resultar em rupturas na maneira de pensar, agir e se relacionar dos jovens cantores? Para tanto, parte-se de um breve percurso histórico da música no Brasil desde 1500 até sua efetivação na escola nos dias atuais. Toma como referenciais teóricos as obras que se aproximam do percurso da música brasileira, tais como as de Bruno Kiefer (1997), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), Heitor Villa-Lobos (2009), Juzamara Souza (2004, 2014), Vera Lúcia Passagno Bréscia (2011), além de autores que ajudam a pensar as propostas e legislação que inseriram, retiraram, modificaram e retomaram o ensino de música na escola. Para a investigação, utilizou-se a metodologia de abordagem qualitativa, através de um grupo focal, com oito alunos entre os componentes do coral escolar da E.M.E.F. Dr. Jairo Brum na cidade de Guaporé, além da análise de materiais coletados em meio às entrevistas, anotações em diário de campo, fotos, áudios e vídeos. Ao final, foi possível perceber que a participação no coral escolar permitiu o empoderamento de alunos, no que diz respeito às habilidades auditivas e no cantar ou cantares como prova de capacidade outrora negada ou simplesmente ignorada.

**Palavras-chave:** Educação musical, Canto coral, Escola, Ensino.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to investigate choral singing as an aesthetic and social experience. In this way, it seeks to accompany a choral singing workshop since its formation, paying attention to the processes of learning and teaching, resulting from such experience, as well as the relevance of the activity in the school environment. The research problem addresses the following questions: How can participation in school choir contribute to the process of aesthetic and social experience? Can this experience lead to ruptures in the way young people think, act, and relate? To do so, we start with a brief history of music in Brazil from 1500 until its implementation in the school today. It takes as theoretical references works that approach the path of Brazilian music, such as Bruno Kiefer (1997), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), Heitor Villa-Lobos (2009), Juzamara Souza (2004, 2014), Vera Lúcia Passagno Brescia (2011), in addition to authors who help to think about the proposals and legislation that inserted, removed, modified and resumed the teaching of music in school. For the investigation, the methodology of qualitative approach was used, through a focus group, with eight students among the components of E.M.E.F school choir. Dr. Jairo Brum in the city of Guaporé, besides the analysis of materials collected through the interviews, notes in field diary, photos, audios and videos. In the end, it was possible to perceive that the participation in the school choir allowed the empowerment of students of the hearing abilities and of singing or singing as evidence of capacity once denied or simply ignored.

**Key words:** Musical education, Choral singing, School, Teaching.



## ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dança de Negros, aquarela de Herman Hudolf Wendroth do século XIX.	15
Figura 2	Notação da música Tupinambá.....	22
Figura 3	Charamela.....	26
Figura 4	Word cloud.....	50
Figura 5	Ensaio no Salão Comunitário.....	53
Figura 6	Ensaio na sala de música.....	53
Figura 7	Camiseta da oficina de canto coral.....	71
Figura 8	Trança embutida.....	71
Figura 9	Primeira apresentação.....	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FECORS	Federação de Coros do Rio Grande do Sul
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
GF	Grupo Focal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

1	<b>DA CAPO.....</b>	13
2	<b>ABERTURA.....</b>	21
3	<b>A MÚSICA E O NACIONALISMO.....</b>	29
4	<b>A MÚSICA NA ESCOLA.....</b>	32
4.1	<b>O retorno da música na escola .....</b>	37
5	<b>A MÍDIA E O CANTO CORAL.....</b>	41
5.1	<b>O cinema e o canto.....</b>	41
5.2	<b>A TV e o canto.....</b>	43
6	<b>O CANTO CORAL E A ESCOLA.....</b>	45
6.1	<b>Muda vocal .....</b>	46
7	<b>CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E O GRUPO.....</b>	49
8	<b>MÃOS (CORPO E ALMA) À OBRA.....</b>	53
9	<b>SOBRE O GRUPO FOCAL.....</b>	56
9.1	<b>Dos encontros .....</b>	56
9.1.1	Primeiro encontro .....	57
9.1.2	Segundo encontro .....	58
9.1.3	Terceiro encontro.....	59
9.1.4	Quarto encontro.....	60
9.1.5	Quinto encontro.....	61
9.1.6	Sexto encontro.....	63
9.1.7	Sétimo encontro.....	64
9.1.8	Oitavo encontro.....	66
10	<b>SOBRE OS ENSAIOS E OBSERVAÇÕES.....</b>	68
10.1	<b>Outro idioma.....</b>	70
10.2	<b>Com que roupa? .....</b>	71
11	<b>FINE.....</b>	74
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	76

<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>85</b>
<b>Apêndice A - Termo de Consentimento Informado para os Responsáveis pelos Alunos .....</b>	<b>85</b>
<b>Apêndice B – Ciranda.....</b>	<b>86</b>
<b>Apêndice C - Duas Cirandas.....</b>	<b>87</b>
<b>Apêndice D - Questionário inicial para os participantes da oficina de canto coral.....</b>	<b>88</b>
<b>Apêndice E - Ficha de avaliação vocal.....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndice F - Letra da música “Reza a Lenda” do grupo D’naipes.....</b>	<b>90</b>
<b>Apêndice G - - Letra da música “Trevo” da dupla Anavitória.....</b>	<b>91</b>
<b>Apêndice H - Letra da música “Ciranda da Bailarina” de Chico Buarque de Holanda.....</b>	<b>92</b>
<b>Apêndice I - Letra da música Beautiful de Cristina Aguilera.....</b>	<b>93</b>
<b>Apêndice J - Letra da música “A Thousand Years” de Cristina Perri...</b>	<b>96</b>
<b>Apêndice K -Letra da música “True Collors” de Cyndi Lauper.....</b>	<b>99</b>
<b>Apêndice L - Letra da música “Amavolovolo” de Rudolf de Beer .....</b>	<b>103</b>
<b>Apêncide M - Letra da música “O som da pessoa’ de Gilberto Gil e Bene Fonteles.....</b>	<b>104</b>

## 1 DA CAPO<sup>1</sup>

Meus primeiros contatos formais com a música ocorreram ainda na infância quando estudei no Colégio Maria Imaculada em Porto Alegre – RS, instituição particular administrada por uma congregação religiosa da ordem Franciscana. Em 1968, a música já fazia parte do currículo escolar desde as séries iniciais, dispondo de três pianos espalhados pelos ambientes da escola e um órgão de tubos na capela com capacidade para trezentas pessoas. A professora de canto explanava a história da música e sua teoria: a escrita formal de uma partitura, as figuras que representavam os sons e o silêncio, bem como a duração de cada uma dessas figuras. Ela ensinava canções para os eventos específicos do calendário escolar (Páscoa, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Natal). Ao completar 8ª série<sup>2</sup> e ser submetido a “testes de aptidão” ou “testes vocacionais”, fui encaminhado à Escola Técnica Parobé, também em Porto Alegre, onde passei a cursar o Ensino Médio Técnico em Eletrônica. Porém, vislumbrei a banda marcial da escola que realizava seus ensaios no intervalo entre os turnos da tarde e noite.

Após assistir muitas vezes aos ensaios e apresentações, fui convidado a participar do projeto, inicialmente tocando instrumentos de percussão e, mais tarde, de sopro. Paralelamente, integrei-me aos grupos de jovens da Igreja Católica onde fazia parte da equipe de *animação*, responsável pelos cantos dos encontros e celebrações que, de alguma maneira, ajudaram a moldar meu senso de responsabilidade, fraternidade, compaixão. Essa inserção me conduziu a um estado de fluxo, hoje determinado como *flow*,<sup>3</sup> em que o ego some, e o

---

<sup>1</sup>(Italiano) Do princípio. Em partituras musicais, aparece com frequência através da abreviatura D.C.

<sup>2</sup> Na época, a divisão do Primeiro Grau (Hoje, Ensino Fundamental) era dividido da 1ª série à 8ª série. Daí, partíamos para o Segundo Grau (Hoje, Ensino Médio).

<sup>3</sup> Estado *Flow* (ou estado de Fluxo), é um estado emocional positivo, caracterizado por uma atenção total em determinada atividade a que nos submetemos, na qual, nada mais importa, mantendo um grau de concentração

envolvimento é total em uma atividade específica, como se a dura realidade do cotidiano fosse esquecida. E, assim, consegui desenvolver habilidades no mais alto nível possível, resultando em prazer, alegria, paz, sensação de êxtase.

Antes da conclusão do Ensino Médio Técnico, fui convocado para o serviço militar obrigatório, o que me levou a interromper os estudos por não conseguir conciliar as duas atividades de maneira satisfatória. Ao concluí-lo, deixei o exército e tentei conciliar meus estudos com trabalho bancário e, mais tarde, como músico profissional. Das apresentações em bares noturnos ao trabalho com o teatro com os diretores Nestor Monastério<sup>4</sup> e Juan Carlos Sosa<sup>5</sup>, passei a compor trilhas musicais para peças teatrais e participar de shows ao lado de artistas importantes da Música Popular Gaúcha, como Giba-Giba<sup>6</sup>, Nelson Coelho de Castro, Neto Fagundes, Gelson Oliveira, Bebeto Alves, entre outros.

Com Giba-Giba, foram vinte e sete anos de parceria musical, contabilizando a presença em diversos festivais nacionais e internacionais de música, Fórum Social Mundial em Porto Alegre, gravação de LP, CDs, participação no longa-metragem *E Neto Perde Sua Alma*<sup>7</sup> e projetos culturais, como “CABOBU”<sup>8</sup>, que reuniu, durante uma semana, músicos e percussionistas de todo o Brasil e do exterior na cidade de Pelotas – RS, programas de rádio e televisão, clip Cem Anos da Abolição da RBS TV. O projeto teve por finalidade o resgate e a construção do tambor denominada “Sopapo”, de origem afro-gaúcha, tocado por Giba-Giba. Trata-se de um tambor de grandes dimensões, recriado no Rio Grande do Sul a partir de 1725

---

absoluta, emanando uma sensação enorme de prazer e controle.

<sup>4</sup>Nascido em Buenos Aires, estudou engenharia. Ao mesmo tempo em que se interessava por teatro, começou a militar politicamente. Tornou-se um líder de esquerda e foi perseguido pelo regime militar de 1976. Após passar um tempo na clandestinidade, fugiu para o Brasil. Em 1984, a ditadura argentina havia acabado, vários exilados voltaram à Argentina, mas ele decidiu ficar e se tornar diretor de teatro. Seus trabalhos foram reconhecidos em todo o país, o que lhe renderam diversos prêmios. Hoje, procura fazer teatro para o grande público e com um modo de trabalho peculiar. Primeiramente, reúne um grupo, em seguida, aproveita o que surge e, então, monta seus espetáculos: Marat Sade (1982), A verdadeira história de Édipo Rei (1985), Bella Ciao (1989), Orquestra de Senhoritas (1990), O Rei do Brasil (1992), O último tango em Porto Alegre (1994), entre outros.

<sup>5</sup> Chega do Uruguai em 1980, convidado pelo Irmão José Otão, fundador da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o objetivo de contribuir para os cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. Na PUC, cria o projeto e realiza a Vídeo-PUC; na época, a produtora de televisão universitária mais importante da América Latina. Ademais, trabalha como professor e assessor na construção da estrutura de televisão e teatro na Unisinos e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

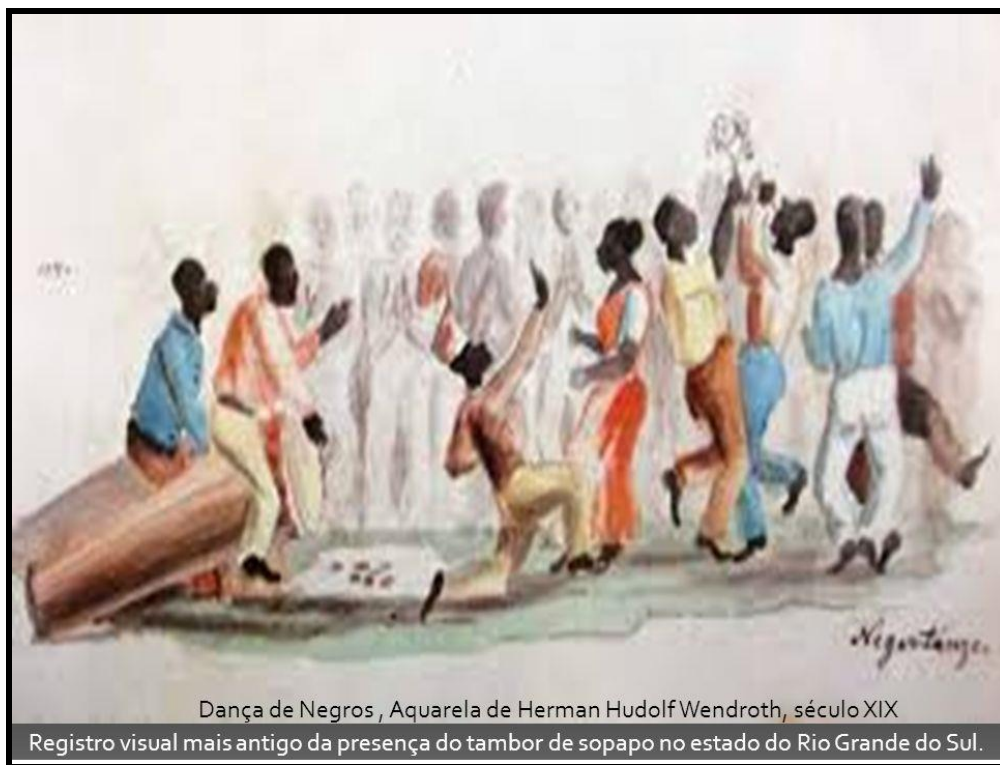
<sup>6</sup>Gilberto Amaro do Nascimento (06/12/1940 – 03/02/2014), cantor, compositor, percussionista e ativista cultural brasileiro.

<sup>7</sup> Filme de 2001 dirigido por Tabajara Ruas e Beto Souza. No Festival de Recife, ganhou o troféu Gilberto Freyre de melhor ator coadjuvante para Simar Antunes, melhor roteiro e melhor direção em 2002; No Festival de Gramado: quatro Kikitos de Ouro, nas categorias de melhor filme - júri popular, melhor montagem, melhor trilha sonora e prêmio especial do júri; Festival de Brasília: venceu na categoria de melhor ator (Werner Schünemann) e, no Grande Prêmio Cinema Brasil, recebeu duas indicações, nas categorias de melhor ator (Werner Schünemann) e melhor roteiro adaptado.

<sup>8</sup>O Nome CABOBU, dado ao projeto em referência, é uma homenagem aos músicos de apelido Cacalo, Boto e Bucha, primeiros mestres na arte de confecção do instrumento musical Sopapo.

com a chegada dos negros para trabalho escravo na lida com animais, extração de couro e charqueadas. O registro visual mais antigo desse instrumento vem do século XIX através de uma aquarela<sup>9</sup> de Herman Hudolf Wendroth (Figura 1).

Figura 1: Dança de Negros de Herman Hudolf Wendroth



Fonte: ZUBARAN (2002, p. 64)

Em 1989, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, tendo à frente Esther Pilar Grossi, participei do projeto de descentralização da cultura ao lado de artistas, músicos, poetas, bailarinos gaúchos. Nesse projeto, éramos convidados a apresentar nossas performances em escolas públicas de bairros periféricos do município. Esse foi o meu primeiro contato formal com a educação, fato que mudaria minha vida nos anos que se seguiram.

Na mesma gestão pública municipal de Porto Alegre, iniciou-se a implantação do construtivismo nas escolas municipais a partir de uma dimensão filosófica. Como fundamentos da educação, esta buscava a humanização do homem, entendido como corpo, espírito, tendo como premissa o ser no mundo, ser com os outros e ser histórico (GROSSI, 1993). E, para alcançar tais fundamentos, não bastava ensinar ao aluno somente questões cognitivas em sala de aula, pois ele “[...] é um ser social e desejante e deve ser visto em sua

<sup>9</sup>Disponível em [http://images.slideplayer.com.br/33/10366040/slides/slide\\_9.jpg](http://images.slideplayer.com.br/33/10366040/slides/slide_9.jpg) acessado em 19/09/2017.

totalidade” (GROSSI, 2007, p.20). A implantação se deu através de uma série de conferências e debates com Madalena Freire, Paulo Freire, Emília Ferreiro e profissionais da corrente construtivista e sociointeracionista.

Contudo, meu nível de escolaridade e a cultura construída até então não me permitiam a compreensão clara do momento, sobretudo ao que dizia respeito às discussões e estudos relativos aos processos de ensinar e aprender, embora os fatos e as vivências experienciadas, colaborassem para que, paulatinamente, eu direcionasse o meu trabalho para a educação com forte tendência à sua importância social. Assim, a perspectiva do canto coral como uma experiência estética e social, tema desta dissertação, nos meus estudos e práticas, vem de longa data.

É importante destacar que a ideia de experiência estética é tomada, por mim, como um encontro “desinteressado”, que não visa assimilar ou integrar a noção do belo, mas que adentra em nosso corpo físico, intelectual, espiritual, afetivo, permitindo a nossa inserção no mundo. Essa experiência estética é extremamente subjetiva; logo, produtora de subjetividades, criando perspectivas diversas às coisas do mundo através dos sentidos vivenciados. Para Villela,

[...] já não se trata de perseguirmos alguma ideia de *beleza* como parâmetro. Também o *elo*, ao longo da história do pensamento, foi deslocado dos cânones que, pretensiosos e reducionistas, buscaram fixar seu significado. No começo, belo era o que imitava a realidade visível, era o que correspondia à repetição do paradigma naturalista e realista de representação. Depois, ele passou a ser tomado como sublimação, como efeito tangível do sentimento oriundo da relação que nossa razão pura estabelecia com o mundo. Mais tarde, passou a ser um valor subjetivo, um sentimento singular proveniente de uma experiência única e individual que o sujeito tinha do mundo. Ou seja, assim como se passa com a arte, o belo foi deslocado do campo de possíveis estabelecido pelas formas tradicionais ou universais de racionalidade (PEREIRA, 2012, p. 184).

Seguindo a mesma linha, Duarte (2001) afirma que a experiência estética diz respeito a uma educação dos sentidos, com a “capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (p.13). Quanto à experiência social, parto da noção do aluno como um sujeito social que, como tal, constrói um determinado modo de ser, de se relacionar com seus pares e com o mundo, com o outro e consigo mesmo. E o conhecimento a respeito de tais processos só é possível através da aproximação das realidades cotidianas nas quais transitam os alunos, “a forma como constroem o estilo, os significados que lhe atribuem e o que expressam no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada” (DAYRELL, 2003, p.40).



Nesse sentido, a minha aproximação com o canto coral se deu na década de 90, quando passei a atuar como educador musical. Antes disso, mais precisamente em 1979, atuava como músico, compositor e arranjador no cenário musical do Estado do Rio Grande do Sul. Certamente, não possuía a experiência e a formação acadêmica que carrego hoje, motivo pelo qual enfrentava certa dificuldade ao realizar meu trabalho, advinda também da resistência, por parte dos jovens, ao termo “coral”, decorrente de um desconhecimento ou da associação a cultos e doutrinas religiosas.

Em 1997, ano do falecimento de Paulo Freire, parti para o interior do Estado, na serra italiana e, no intervalo de três anos, dirigi o primeiro coral e banda marcial na cidade de Nova Alvorada – RS. Inicialmente, trabalhei de forma empírica: um músico instrumentista lançando-se na atividade de regência. Com pouco tempo de trabalho, senti a necessidade de buscar mais conhecimentos específicos na área de canto coral.

Nos encontros de corais, conheci a maestrina Maura Helena de Carli, por quem fui motivado a me aproximar da FECORS - Federação de Coros do Rio Grande do Sul -, atualmente com sede em Nova Petrópolis (RS), entidade responsável por realizar encontros anuais com maestros e coralistas de todo o país e do exterior. O propósito dessas reuniões é proporcionar uma reciclagem de metodologias, repertório para os profissionais do canto coral, além de possibilitar discussões com maestros de atuações nacionais e internacionais.

Ao iniciar minha participação em painéis de regência da FECORS e em outros cursos específicos de música voltada ao canto, pude vislumbrar as possibilidades do canto coral, principalmente juvenil, da expressão cênica, da percussão corporal e da poesia, capazes de potencializar as capacidades e permitir a construção de novas aprendizagens. Durante os encontros, convivi com maestros que eram minhas referências na literatura, vídeos, documentários, sendo deveras enriquecedor.

Em 2002, assumi o cargo de músico concursado na cidade de Serafina Correa, primeiramente para reativar a Banda Municipal que se encontrava desativada havia mais de oito anos. Em seguida, criei o Coral Municipal e *Orquestra Os Serafins*<sup>10</sup> com a finalidade de oportunizar aos alunos de toda a rede escolar do município contato com a música. Em função da proximidade geográfica entre os municípios da região, também iniciei os trabalhos com corais e escolas de outras cidades da serra gaúcha. Nessa época, conciliava o Curso de

---

<sup>10</sup>Artigo de conclusão da especialização em Música e Musicalidade através da FSG – Faculdade da Serra Gaúcha: “Orquestra Os Serafins: A flauta doce e suas possibilidades” disponível em: [http://www.academia.edu/4879240/O\\_Projeto\\_Os\\_Serafins\\_A\\_flauta\\_doce\\_e\\_suas\\_possibilidades](http://www.academia.edu/4879240/O_Projeto_Os_Serafins_A_flauta_doce_e_suas_possibilidades)

Pedagogia na modalidade EAD<sup>11</sup> - concluindo-o em 2009 - e, em 2013, uma especialização em Música e Musicalidade<sup>12</sup>.

Desse modo, ao longo de minha experiência com atividades musicais, em especial o canto coral, além de circular, venho vivenciando e apreciando coros escolares de diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul e do país. Aliado a isso, tenho acompanhado o trabalho de profissionais referenciados na área e estudos contemporâneos publicados principalmente no campo da Educação Musical. Essa imersão levou-me a vislumbrar ainda mais, não com a função técnica do canto coral escolar, mas percebê-lo como ferramenta de transformação, formação e produção de subjetividades mediante experiências estéticas e sociais na medida em que ele está vinculado às relações dos alunos com o mundo em suas vivências sociais historicamente construídas.

De fato, junto aos corais da Região da Serra Gaúcha, busco investigar o canto coral juvenil e suas possibilidades cênicas, rítmicas e inventivas. A esses grupos, frequentemente, proponho a participação de encontros e festivais regionais, nacionais e internacionais de coros, intercâmbio de corais, o que corroborou, de maneira importante, a pesquisa, ora apresentada.

Entretanto, constatei que minha formação se tornara insuficiente e, influenciado por colegas maestros e professores, além da necessidade de ir além do lugar comum, decidi continuar meus estudos, seguindo a carreira acadêmica, principalmente na área de ensino. Consequentemente, poderia aprofundar meus conhecimentos e contribuir, através de minha pesquisa, para discussões a respeito da importância de atividades musicais estruturadas, em especial a coral, no ambiente escolar, como oportunizadora de experiência estética e social. Assim, em 2014, candidatei-me ao Mestrado em Etnomusicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas não fui selecionado.

Sem esmorecer, tentei, no ano seguinte, o Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, ficando na segunda suplência. Como não houve desistências, não consegui a vaga. Em 2015, assumi as disciplinas de Artes e Música em uma escola municipal da cidade de Guaporé, na qual, com turmas de 5ºs anos, conquistei o 3º Prêmio RBS de Educação<sup>13</sup> na

---

<sup>11</sup>ULBRA – Universidade Luterana do Brasil – Canoas - RS;

<sup>12</sup>FSG – Faculdade da Serra Gaúcha – Caxias do Sul – RS.

<sup>13</sup>O Prêmio RBS de Educação – Para Entender o Mundo é uma iniciativa do Grupo RBS e da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (FMSS) que visa contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade da Educação Básica do Brasil. Disponível em <http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/curso/introducao-ao-premio-2/> acessado em 29/10/2017.

categoria Júri Popular. No mesmo ano, soube do Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, para o qual me candidatei, sendo chamado a fazer parte da turma regular de 2016.

No caminho trilhado até então, em meio a leituras, diálogos, desconstruções, ressignificações e reconstruções, tomei como objetivo percorrer caminhos que me levassem à compreensão da atividade coral no ambiente escolar. Assim, aproximando-me da trajetória musical brasileira, tentei compreender de que maneira a música tem adentrado o espaço da escola, resultando nos meus problemas de pesquisa: De que maneira a participação no coral escolar pode contribuir para o processo de experiência estética e social? Essa experiência pode resultar em rupturas na maneira de pensar, agir e se relacionar dos jovens cantores?

A referida investigação foi realizada por meio de leituras e estudos de referenciais teóricos que me ajudaram a compreender o percurso da música brasileira, tais como Kiefer (1982), Fonterrada (2008), Villa-Lobos (2009)<sup>14</sup>, Penna (2010), Moraes e Saliba (2010), Brécia (2011), juntamente com as propostas e legislação que inseriram, retiraram, modificaram e retomaram o ensino de música na escola a partir de Nunes (1992), Brasil (1997), Souza (2000) (2014), Loureiro (2003), Schaeffer (1990, 2011) Por outra via, busquei investigar o grupo de canto coral escolar, coordenado e regido por mim, através da metodologia de grupo focal.

Assim, a presente dissertação está organizada da seguinte forma: no Capítulo 1, exponho minha trajetória profissional até a busca pelo Mestrado em Ensino da UNIVATES. No segundo, procuro compreender a trajetória da música no Brasil desde a chegada dos portugueses, as intervenções jesuíticas da Ordem da Companhia de Jesus até a vinda da corte portuguesa com o príncipe regente D. João. No terceiro, traço um olhar sobre o movimento nacionalista a partir da década de 1920, no qual discuto a respeito de referências por uma identidade nacional no campo das artes. No quarto, tento percorrer o processo de inserção da música na escola, através de referências, propostas, projetos e legislações até à Lei 11.769 de agosto de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas públicas brasileiras. No quinto, avalio o papel da mídia na formação dos grupos de canto corais cênicos. No sexto, discorro sobre a presença da música coral na escola desde a década de 30 com o canto orfeônico e as preocupações de tal trabalho com um público em processo de

---

<sup>14</sup>Edição comemorativa do Guia Prático de Educação Musical de Heitor Villa-Lobos comentado a partir do trabalho de pesquisa de Vasco Mariz, Edino Krieger, Turíbio Santos, Jocy de Oliveira, Ernani Aguiar, Flávio Silva, Henrique Gandelman. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

mudanças física, cognitiva e emocional. No capítulo 7, faço a contextualização da escola e do grupo que forma o início da oficina de canto coral. No oitavo, discuto a metodologia empregada na pesquisa e a escolha do trabalho com Grupo Focal, explanado de uma forma mais ampla no capítulo seguinte com a indicação dos componentes do GF, o planejamento dos encontros e a descrição de cada deles com seus objetivos e considerações dos alunos de forma escrita, falada e transcrita de gravações. Por fim, no décimo, transcrevo as impressões acerca da observação dos ensaios e do GF.

## 2 ABERTURA<sup>15</sup>

Ao nos referirmos à música, bem como à educação musical, constatamos que seu valor e sentidos têm sofrido modificações ao longo dos tempos em função da cultura, dos períodos históricos, políticos e social geograficamente construídos, além do contato com outras culturas e regiões. Partindo dessa premissa, aponto alguns pensamentos e reflexões relevantes em diversos momentos, do descobrimento do Brasil aos tempos atuais, para que se possa vislumbrar, mesmo que brevemente, a trajetória musical brasileira, assim como seu ingresso, declínio e regresso no meio escolar.

O período do Brasil Colonial abarca muito do que foi coligido e produzido musicalmente no país desde seu descobrimento em 1500 até o ano de 1822, independentemente da origem indígena, africana ou europeia. A descrição desse tempo se encontra na “antiga historiografia da música brasileira que adotava como períodos, as próprias etapas de nossa evolução política: Colônia, Reino Unido, Império, República” (MORAES; SALIBA, 2010, p. 37).

Assim, para iniciar essa trajetória, é imprescindível referenciar a música indígena aqui existente no período do descobrimento, apesar de, praticamente, ela não ter deixado vestígios na nossa música atual. As fontes relativas a esse período são relatos de portugueses e estrangeiros que por aqui passaram ou se radicaram (KIEFER, 1977). A mais antiga dessas referências,

[...] sumariíssima, é encontrada na famosa *Carta a El Rey Dom Manuel*, de Pero Vaz de Caminha, escrita ‘Deste Porto Seguro, da vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500’. Diz aí o missivista, em certa altura, referindo-se aos índios: e olhando-nos, assentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à

---

<sup>15</sup>Peça instrumental que pode introduzir uma obra de grande desenvolvimento, como uma ópera, cantata ou oratório, ou ser uma obra autônoma.

pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço<sup>16</sup> (KIEFER, 1977, p.9).

Entretanto, foi do pastor calvinista francês Jean de Léry (1536-1613), em 1557, o primeiro manuscrito com notação musical referenciando uma música indígena da etnia Tupinambá na baía de Guanabara, Rio de Janeiro. O registro está em seu relato “Viagem à terra do Brasil” após dois anos de convivência no país. O canto e a dança da referida etnia (Tupinambá) causaram tamanho espanto que mereceram a seguinte descrição de Léry:

Essas cerimônias duraram cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos selvagens não cessaram de dançar e cantar de um modo tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música. Se, como disse, no início dessa algazarra, me assustei, já agora me mantinha absorto em coro ouvindo os acordes dessa imensa multidão e sobretudo a cadência e o estribilho repetido a cada copla: *Hê, he ayre, heyrá, heyrayre, heyra, uêh*. E ainda hoje quando recordo essa cena sinto palpitar o coração e parece-me estar ouvindo (LÉRY. 1972, p. 164).

Léry também se mostrou conhecedor de melodia e solfejo musical, o que lhe permitiu a precisão suficiente para ditar a partitura do canto acima referido para um copista de música (Figuras 2 e 3). Cumpre também destacar não haver clara explicação sobre o tipo de ritmo ou padrão utilizado pelos músicos que tocavam o maracá para acompanhar essas músicas registradas por meio de partituras.

Figura 2 - Notação da música Tupinambá



Fonte: LÉRY (1585 in LÉRY 1972)

<sup>16</sup>CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El Rey Dom Manuel. Sabiá: Rio de Janeiro. 1968, p. 43.

No Brasil dos anos que se seguiram ao descobrimento, os Jesuítas da Companhia de Jesus conquistaram a confiança dos *brutos*<sup>17</sup> mediante a música tocada e cantada nas primeiras missas aqui celebradas. Fundada oficialmente em 1534 por Inácio de Loyola, essa Ordem tinha a finalidade de disseminar a doutrina cristã entre os pagãos, levando-os a peregrinar por outros continentes. Ampliando sua atuação, principalmente no campo do ensino de jovens, seus membros buscaram a estruturação e uniformização das ações pedagógicas para as diversas escolas da companhia espalhadas pela província. Esse trabalho se deu por intermédio de diversos projetos, tais como

[...] o de Anibal de Coudret, em Messina, em 1551, que Polanco<sup>18</sup> denomina de ‘Plano de Estudos de Messina’ (*De Ratione Studiorum Messanae*) e três de Nadal. O primeiro foi datado de 1548 e intitulado ‘As Constituições do Colégio de Messina’ (*Constitutiones Collegii Messanensis*); o segundo, de 1552, é conhecido como ‘Disposição e Ordem para os Estudos Gerais’ (*De Studii Generalis Dispositione et Ordine*); e o terceiro, de 1553, chamava-se ‘Regra para os Estudos dos Colégios’ (*Ordo Studiorum*) (SOUZA, 2003, p. 10).

Após meio século de acertos, adaptações e correções, os princípios dessas ações educativas foram consignados no documento definitivo em 1599 (SOUZA, 2003): a *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), abreviadamente como *Ratio Studiorum*, cujas principais características eram a *disciplina* (vigilância constante, obediência e conceito de sanção uniformizada), a *didática* (repetição, memorização, emulação, premiação, academias estudantis) e o *conteúdo* (humanista, com ênfase nos clássicos gregos e latinos). Tudo pensado para ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, visando permitir uma formação uniforme de todos que viessem a frequentar os colégios da Companhia de Jesus ao redor do mundo.

Todavia, alicerçaram a *Ratio Studiorum* aos costumes europeus, objetivando formar o bom súdito do Rei e o cristão devoto e temente à Igreja (BACHA FILHO, 2008). O rigor metodológico na imposição da cultura europeia desconsiderava por completo o conhecimento e os valores locais. Esse documento, que estabelecia o modo de administração, currículo e metodologia do sistema de educação da Companhia de Jesus, apresentava as opções de três Cursos: o Secundário, com duração de sete anos para estudos inferiores; de Teologia e

<sup>17</sup>COSTA (2009, p.10), citando Couto (1998, p. 316), afirma que aconteceram muitas discussões sobre a natureza dos índios, isto é, se eram brutos animais destituídos da razão que comiam gente, ou eram humanos dignos de receber a boa nova da fé e conclui que, conforme pronunciamento de Roma por um documento de 1537 “, o Papa Paulo III (1534-1549) confirmou solenemente que os Ameríndios eram verdadeiros homens capazes de receber a doutrina da nossa fé”.

<sup>18</sup>Juan Alfonso de Polanco (1517 – 1576) foi um sacerdote jesuíta, secretário e assessor mais próximo de Ignácio de Loyola.

Filosofia, para estudos superiores com duração de quatro e três anos de duração, respectivamente (NEGRÃO, 2000). Na declaração, não havia menção ao ensino de música (MARTINEZ e PEDERIVA, 2013).

Porém, não há dúvidas de que a música fazia parte da rotina dos Jesuítas, principalmente nas pregações embora o padre Inácio de Loyola tentasse evitar que essa prática ocorresse entre os membros da Ordem. (MARTINEZ; PEDERIVA. 2013). O fato é que a Companhia de Jesus foi criada com o intuito de tratar assuntos religiosos, como catequese, pregação, confissão, comunhão, administração de sacramentos e a atuação junto ao povo através da educação e obras assistenciais (HOLLER, 2007). Os registros das práticas musicais jesuíticas se concentravam mais nas aldeias indígenas e não nos colégios das áreas urbanas. Em alguns momentos, isso até acontecia, sendo realizada por externos à Companhia de Jesus, como religiosos de outras ordens – sobretudo mercedários e carmelitas –, músicos contratados, seminaristas e estudantes dos colégios (MARTINEZ; PEDERIVA. 2013).

Em 1549, com a chegada do padre Manoel de Nóbrega, intensificou-se o trabalho jesuíta no Brasil com a catequização dos índios, inicialmente para combater os hábitos “pecaminosos”, como a poligamia, a nudez e a antropofagia. O padre João de Azpilcueta Navarro<sup>19</sup>, ao perceber logo o interesse indígena pela música, utilizou-a com a finalidade de “domesticar” os nativos brasileiros, conseguindo, assim, o salvo-conduto para as suas missões. Em seus relatos, a música vocal e instrumental não aparecia apenas em cerimônias religiosas, mas, outrossim, com extrema frequência, em eventos seculares. Os Jesuítas constataavam que, apesar de simples, as músicas das celebrações tocavam no âmago, emocionavam, moviam os sentimentos e chegavam a comover os indígenas. “Havia uma influência indefinível e instintiva que atuava sobre a sensibilidade grosseira dos índios naqueles hinos que lhes pareciam vozes celestiais, alguma coisa de extático e sobrenatural” (ALMEIDA, 1942, p. 285).

Podemos até pensar que foram os Jesuítas os primeiros professores de música europeia no Brasil; entretanto, corremos o risco de termos uma visão um tanto quanto distorcida a respeito da intervenção desses religiosos na música brasileira. Ou seja, essa compreensão pode nos levar à ideia de que essa congregação foi a responsável pelo desenvolvimento da base musical entre nós, o que não ocorreu de fato. Segundo Kiefer (1977), a música tinha uma função

---

<sup>19</sup>Historicamente, foi o primeiro padre a pregar no idioma brasílico e a transcrever em música polifônica (canto de órgão) as orações em forma de cantigas dos índios.



eminentemente catequética e visava, sobretudo, aos indígenas, *brutos selvagens*, e seus atos *pecaminosos*<sup>20</sup>.

Com esse intuito, a colonização portuguesa no Brasil simplesmente ignorou a cultura dos povos que aqui se encontravam, impondo a sua própria, bem como hábitos e costumes, visando, dessa forma, transformar os indígenas em fiéis tementes a Deus e bons súditos da coroa portuguesa. Neste sentido, a função do ensino de música era impor aos nativos a cultura europeia, desconsiderando a dos colonizados. Como consequência, causaram a aculturação do índio de forma tão radical que, praticamente, não restaram vestígios da música brasileira do período do descobrimento. Para Fonterrada (2008),

[...] o ensino de música se dava pela prática musical e pelo canto. Não havia o conceito de educação musical tal como compreendemos hoje e, nesse sentido, esta estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios” (p. 209).

Além da catequização, os jesuítas também se ocuparam em espalhar às novas gerações a mesma doutrina religiosa, bem como os costumes e o idioma. O olhar da Ordem também se voltou às comunidades urbanas que, aos poucos, formavam-se, iniciando ainda um trabalho em colégios e seminários dotados de acervos bibliográficos, únicos na época. A congregação desenvolveu no Brasil duas categorias de ensino: a instrução simples primária, escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e de índios; a educação média, colégios destinados aos meninos brancos que formavam mestres em artes e bacharéis em letras (OLINDA, 2003). Os referidos missionários logo perceberam na música um meio eficaz de sedução e convencimento dos indígenas (HOLLER, 2006), que, certamente, influenciou nossa cultura nos tempos que se seguiram.

As primeiras gerações de brasileiros eram embaladas por acalantos portugueses em seu talião ou em tupi<sup>21</sup> e cresciam ouvindo romances cantados e tocados pelos pais. Alguns desses textos seculares eram considerados lascivos, motivo pelo qual indignavam os jesuítas, que tratavam de reescrever versões mais brandas e/ou voltadas à doutrina católica, responsável por traduzir orações e hinos católicos para o idioma tupi (BUDASZ, 2006).

---

<sup>20</sup>Grifo nosso referindo-se aos hábitos indígenas indesejáveis pela igreja católica e pela corte na época.

<sup>21</sup>Os povos **tupi** e guarani lutavam pelo domínio do litoral e, no início do século XVI, os primeiros ocupavam boa parte da costa, localizada entre o Ceará e a Cananéia (São Paulo) enquanto os segundos dominavam a “faixa litorânea situada entre a ilha de Cananéia e a lagoa dos Patos (Rio Grande do Sul), além de importantes regiões do interior desse espaço” (COUTO, 1998, p. 56).

Segundo Holler (2010), aos poucos, as melodias e instrumentos europeus foram inseridos entre os índios, pardos e negros libertos. Assim, a música europeia acabou, gradualmente, impondo-se à nativa, em mais um exemplo de preponderância da Metrópole sobre a Colônia, contribuindo para que a cultura indígena quase sucumbisse (FUCCI-AMATO, 2012). Trata-se, portanto, da perda gradual da identidade musical indígena daquele período. Este era o interesse da Coroa portuguesa: concretizar a colonização da nova terra e de seus habitantes por meio da inserção da cultura europeia (MARTINEZ e PEDERIVA, 2013). Como em todo projeto de dominação, o dominador deve destruir a cultura do dominado, acabando com suas crenças, costumes, hábitos, língua e, obviamente, sua música.

Longe dos centros urbanos, a atividade econômica que se sobressaía era o engenho em função do qual se aglomeravam pequenos povoamentos. Esses engenhos eram administrados pela Casa Grande<sup>22</sup>, que também se tornara o local de convivência social, religiosa e educacional, onde

[...] a música era cultivada como auxiliar no fluir das atividades sociais, como passatempo na intimidade do lar, acompanhando momentos de devoção religiosa ou como demonstração de civilidade e poder para os olhos e ouvidos externos. E era por isso que a prática musical também fazia parte da instrução dos filhos e afilhados do senhor de engenho. Formação diferente, e para cumprir tarefas diferentes, teriam os músicos escravos — cantores e chameleiros<sup>23</sup> — que participariam do aparato de propaganda e demonstração de poder do senhor de engenho, sendo muitas vezes emprestados às Igrejas e vilas por ocasião de festas religiosas e cívicas (BUDASZ, 2006, p.17).

Figura 3 – Exemplo de Charamela



Fonte: <http://terramater.pt/dulcaina/>

Como símbolo de distinção, era comum ter negros escravos músicos no inventário das famílias de posses para os quais eram providenciadas roupas especiais e acesso a um vasto repertório de música. Tratava-se da música europeia erudita que, para tal desenvoltura, faziam-se necessários conhecimentos profundos de teoria musical, solfejo e a prática disciplinada de cada instrumentista. Para Kiefer,

<sup>22</sup>A casa-grande foi casa de morada, vivenda ou residência do senhorio nas propriedades rurais do Brasil colônia a partir do século XVI. Tudo no engenho girava em torno da casa-grande, sendo ela uma espécie de centro de organização social, política e econômica local (Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/> acessado em 26/01/2016).

<sup>23</sup>Músicos que tocavam o instrumento musical de sopro denominado **charamela** (Figura3), construído em madeira e utilizando uma ou duas palhetas para produzir o som.

[...] o conhecimento da literatura musical erudita chegava facilmente aos ouvidos do povo por uma classe que representava a ponte. Igualmente aos povos indígenas, a cultura do povo negro também sucumbiu ainda que parcialmente pelo desrespeito e imposição da cultura que aqui aportou (1977, p. 15).

A convivência e a miscigenação entre europeus, índios e africanos desenvolveram um cenário musical rico e profícuo com estilos variados de ritmos, textos, instrumentos melódicos, harmônicos e rítmicos. Essa riqueza musical prossegue até os dias atuais com características regionais e a ecumenia de povos que fizeram do Brasil o seu lar.

Em 1808, no Brasil, teve início o período chamado Classicismo, quando o Príncipe Regente, Dom João de Bragança, aportou com sua corte no Rio de Janeiro fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte. A família real trouxe consigo o acervo da biblioteca musical dos Bragança; na época, uma das melhores da Europa. Ademais, acompanhava-a uma comitiva superior a quinze mil pessoas de diversas áreas de atuação, fato que possibilitou o surgimento de algumas instituições culturais, cursos superiores, academias militares e teatros (LOUREIRO, 2003).

Com a intenção de difundir a música erudita europeia, a Corte tratou de incluir no séquito músicos renomados de Lisboa e da Itália por seu virtuosismo e prestigiada qualidade musical. Nesse meio europeu da época, vimos desenvolver o trabalho do primeiro compositor de renome nascido no Brasil, o padre José Maurício Nunes Garcia, que deixou um acervo de composições sacras para orquestra e coro à capela. Garcia nasceu no Rio de Janeiro em 22 de setembro de 1767 e

[...] foi o primeiro grande expoente musical brasileiro a ter reconhecimento internacional por sua obra. Apesar do desenvolvimento musical da colônia ter possibilitado o aparecimento de bons músicos (como em Minas Gerais, Bahia e São Paulo) nenhum brasileiro, até aquela época, recebera reconhecimento maior, tanto de seus conterrâneos quanto de eventuais viajantes que testemunharam sua arte e habilidades (ESTEVES, 2000, p. 1).

Apesar da chegada desses importantes músicos e da inovação cultural, no que se referia aos instrumentos e concertos orquestrais, no Brasil, ainda não havia o ensino de música nas escolas. Todavia, o *status* atingido pela categoria musical erudita e o conseqüente interesse da burguesia provocaram a proliferação de professores particulares dessa arte (LOUREIRO, 2003). Cumpre destacar que não apenas a erudita conquistou espaço, mas toda a forma de expressão musical que aqui se fazia presente em todas as camadas sociais.

Convém ressaltar que, apesar da imposição da música erudita pelos nossos colonizadores, houve a convivência de duas categorias musicais distintas, separadas apenas pelas suas funções. Uma produzida pelos povos indígenas que aqui viviam antes da chegada dos portugueses e que se aculturou à música de origem africana; outra, europeia, dos que para cá vieram. Dessa mistura, surgiram ritmos, melodias e harmonias diversas, que continuam em transformação até os nossos dias, conservando, porém, uma parcela significativa de suas funções (MORAES e SALIBA, 2010), sendo atribuídos os conceitos de música folclórica ou popular a partir do final do século XIX. A música europeia, produzida por

[...] músicos profissionais principalmente para cortes, teatros e instituições religiosas e que, a partir de inícios do século XX, começou a ser chamada de ‘erudita’ ou ‘artística’. [...] mais sujeita às regras, mais dependente de relações econômicas e normalmente criada pelo auxílio da escrita musical, teve no Brasil, um desenvolvimento esteticamente dependente de sua evolução na Europa, mas funcionalmente, capaz de se adaptar às circunstâncias sociais e econômicas observadas no período colonial (p. 38).

No período do século XX, houve, de um lado, uma alternância entre as referências europeias e a produção de uma linha própria; de outro, uma dicotomia que perpassava o erudito e o popular. Essa alternância fomentou uma tomada de consciência no meio artístico, intelectual e da crítica musical, resultando em uma dinâmica cultural que, paulatinamente, foi ressignificando e modificando os movimentos artísticos. Ressignificação que influenciou não apenas o Modernismo, mas o avanço da Vanguarda Dodecafônica, da Bossa-Nova, do Tropicalismo e tantos outros movimentos que se seguiram no século seguinte (TRAVASSOS, 2000). Mas, no Brasil, as rupturas com as referências europeias nas artes se fortaleceram com os movimentos nacionalistas quando artistas buscaram uma identidade artística nacional e uma maior liberdade de expressão, aproveitando a tendência do final do século XIX justamente na Europa.

### 3 A MÚSICA E O NACIONALISMO

Um fenômeno mundial importante na música foi o sentimento de patriotismo e amor à língua. Como exemplos do século XIX, citam-se os músicos Wilhelm Richard Wagner<sup>24</sup> e Giuseppe Verdi<sup>25</sup>, dando início a um movimento nacionalista que, no Brasil, foi seguido também por Mário de Andrade a partir de 1920. O autor de *Pauliceia Desvairada* defendia a reflexão por meio da pesquisa sobre a música popular (folclórica), ocorrendo, assim, a

[...] efetivação do movimento nacionalista brasileiro [...] em 1928, quando Mário de Andrade (1893-1945) propôs o desenvolvimento de um projeto nacional-erudito popular para o país, colocando a intenção nacionalista e o uso sistemático da música folclórica como condição indispensável para o ingresso e a permanência do artista na república musical (FUCHI-AMATO. 2007b, p. 211).

O sentimento de orgulho e a paixão pela língua materna, sua literatura, cultura, terra, entre outros, são alguns ingredientes que fizeram aflorar o nacionalismo, tornando-o um movimento complexo pelo mundo. No Brasil, ele teve início no período colonial e

[...] processa-se de forma linear, desde os compositores coloniais que produzem na Metrópole, passando pela emoção brasileira que já se manifesta no internacionalismo de Carlos Gomes<sup>26</sup> e pela busca incipiente de motivos brasileiros (Itiberê, Nazareth, Levy, Nepomuceno), até chegar ao aproveitamento e pesquisa do folclore na elaboração de uma música brasileira (Gallet e Mário de Andrade) (FREITAG, 1972, p.48).

Nas artes plásticas, a pintora Anita Malfatti realizou a primeira exposição de trabalhos em 1917 apresentando influências do Cubismo, Expressionismo e Futurismo. A artista, na

---

<sup>24</sup>Wilhelm Richard Wagner (1813-1883), músico alemão, nascido em Leipzig.

<sup>25</sup>Giuseppe Fortunino Francesco Verdi (1813 – 1901), foi um compositor de óperas do período romântico italiano, sendo na época considerado o maior compositor nacionalista da Itália.

<sup>26</sup>Antônio Carlos Gomes (1836 – 1896) foi o mais importante compositor de ópera brasileiro. Destacou-se pelo estilo romântico por meio do qual obteve carreira de destaque na Europa. Foi o primeiro compositor brasileiro a ter suas obras apresentadas no Teatro Alla Scala de Milão - Itália.

ocasião, recebeu duras críticas, principalmente de Monteiro Lobato, relatadas, em seu artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo, em 20 de dezembro de 1917:

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que **vêem** normalmente as coisas [...] A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. [...] embora eles se deem como novos precursores de uma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranoia e com a mistificação. [...] essas considerações são provocadas pela exposição da senhora Malfatti onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia (LOBATO, 1917, p. 7).

Entretanto, essas críticas incentivaram os demais artistas que lutavam pela ruptura dos padrões europeus a buscarem uma identidade nacional e liberdade de expressão, culminando com a realização da Semana de Arte Moderna, que teve início em 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Aberta com o poema ‘Os sapos’, de Manoel Bandeira, ironizou o discurso parnasiano, o qual primava pela forma, valorizava a ciência e o positivismo, ignorando o subjetivismo e as emoções.

Logo, foi na década de 1920 que a ideologia nacionalista ganhou força, introduzindo as modificações exigidas por diversos fatores, como a Primeira Guerra Mundial, o primeiro grande surto industrial interno, os processos de urbanização, as conturbações do processo eleitoral da sucessão de Epitácio Pessoa, a Semana de Arte Moderna, o surgimento do Partido Comunista (LIMA, 2008). Dessa maneira, o sentimento nacionalista se fortaleceu com as mais diversas colorações, formas e correntes políticas, econômicas e culturais, envolvendo todas as linguagens artísticas. A partir de 1920, Mário de Andrade iniciou suas críticas à música modernista erudita, carregada de referências europeias, visando a um “discurso sobre a identidade cultural fundamentando-se numa ideia de brasilidade e seus possíveis diálogos com algumas técnicas das linguagens contemporâneas europeias” (CONTIER, 2013, p. 106). Esse discurso se fez presente também em outras expressões artísticas, como na pintura e literatura.

Na música, o movimento nacionalista brasileiro se intensificou em 1928, quando Mário de Andrade fomentou um projeto nacional-erudito-popular (FUCCI AMATO, 2007), tendo como condição fundamental a utilização sistemática da música folclórica nacional (música popular) como fontes de inspiração e reflexão. O músico, então, deveria imergir na música folclórica, imitando suas formas, estilizando-as e agregando-as às suas técnicas instrumentais. Segundo o autor, “toda arte brasileira de agora que não se organizar diretamente do princípio da

utilidade, mesmo a tal valores eternos: será vã, será diletante, será pedante e idealista” (ANDRADE, 1977, p. 130).

Mário de Andrade, em 1936, atuando como diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, patrocinou a Missão de Pesquisas Folclóricas. Esta, dois anos depois, gerou um levantamento voltado à etnografia nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, registrada em

[...] 169 discos<sup>27</sup> com as mais diversas formas de cantigas do folclore brasileiro; registrou também, em 6 rolos cinematográficos silenciosos de 16 mm, 12 manifestações folclórico-musicais, além de 1.060 fotografias (arquitetura popular e religiosa), e de anotações, contidas em 7.000 páginas, sobre o material coletado, que inclui 689 objetos, entre outros documentos (CONTIER, 2013, p. 107).

As colorações musicais nacionalistas ecoaram também na música de Heitor Villa-Lobos (1887- 1959)<sup>28</sup>, que buscou no folclore a sua fonte de inspiração (FUCCI AMATO, 2007, p.211). O músico fundiu estilos musicais, como as Bachianas, remetendo o folclore brasileiro ao estilo de Johann Sebastian Bach<sup>29</sup>, orquestração de peças de nosso folclore, choros, poemas sinfônicos e fantasias. A fruição e a qualidade de suas obras chamaram logo a atenção dos críticos musicais, pois, segundo Fernando de Azevedo, expressavam “uma tal riqueza de ideias, uma tão prodigiosa espontaneidade, tão grande exuberância e vitalidade de ritmos, que não tardaram a colocá-lo, no juízo dos críticos de mais autoridade, entre os primeiros compositores das duas Américas” (1971, p. 488).

O Nacionalismo, porém, consolidou-se com uma camada social bastante organizada e que exercia significativa influência sobre a história nacional mais recente, articulando um período de repressão à liberdade: os militares, que promoveram uma “arrumação” nas ideias nacionalistas adaptadas aos seus interesses. Esse período, que durou de 1964 a 1984, concedeu contornos positivistas e autoritários ao nacionalismo brasileiro (LIMA, 2008). Cabe relembrar que, como instituição, além de 1964, o exército também assumiu o poder séculos antes, participando dos interesses políticos da nação durante a guerra do Paraguai.

<sup>27</sup>As gravações e reproduções desses discos eram feitas em 78 rpm (rotações por minuto).

<sup>28</sup> Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Considerado, ainda em vida, o maior compositor das Américas, com cerca de 1.000 obras, sua importância reside, entre outros aspectos, no fato de ter reformulado o conceito brasileiro de nacionalismo musical, tornando-se seu maior expoente. Foi também, através dele que a música brasileira se fez representar em outros países, culminando por se universalizar.

<sup>29</sup>Johann Sebastian Bach (1685 – 1750) foi compositor, cantor, cravista, maestro, organista, professor, violinista, oriundo do Sacro Império Romano-Germânico, atual Alemanha. Foi um dos mais profícuos compositores do ocidente. O número exato de suas obras é desconhecido, mas o catálogo assina mais de mil composições, entre elas, inúmeras peças com vários movimentos para extenso conjunto de executantes.

## 4 A MÚSICA NA ESCOLA

Para entender o respaldo legal da educação musical no Brasil, dispus-me a resgatar as Cartas Constituintes e demais Leis e projetos relacionados à educação. Inicialmente, dediquei-me à leitura da primeira Constituição Brasileira, outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Cumpre frisar que o referido documento faz menção à educação apenas em seu último artigo (Art. 179), estabelecendo, em seu Inciso XXXII, que “a Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1983, p.63). Essa Carta Constitucional criou os primeiros direitos e deveres em relação à educação brasileira.

Apesar de o único princípio oferecido à educação pela Constituição de 1824 ter sido o da gratuidade, para a época, era algo considerado ideal, desejável e que, para atingi-lo, demandaria organização e articulação de políticas públicas, enfrentando as limitações e entraves que poderiam os acometer no período (SAVIANI, 2013). O mesmo se repetiu na Segunda Constituição, em 24 de fevereiro de 1891, a primeira do regime Republicano. Até então, não havia referência à educação musical.

No século XX, houve um impacto profundo ocasionado por mudanças reflexas em todos os aspectos da humanidade. Segundo Goulart (2000),

[...] Karl Marx de certa forma tirou o destino humano das mãos dos indivíduos e entregou-o às engrenagens da História. Sigmund Freud acabou com a linha divisória que, acreditávamos, separava a loucura da sanidade mental: com a Interpretação dos Sonhos ele mostra que o doente mental não é, afinal de contas, tão diferente de nós. Albert Einstein e sua Teoria da Relatividade fizeram o mundo saber que o tempo podia transcorrer mais depressa ou mais devagar. E que o espaço podia se curvar. A partir de então ficou muito difícil manter a ideia de que o mundo era um lugar simples, regulado por valores universais e imutáveis (GOULART, 2000, p. 3).

Nesse efervescente cenário do século XX, surgiram novas correntes pedagógicas, como as de John Dewey, questionando a problematização em sala de aula e o respeito pelo



conhecimento dos alunos; Jerome Bruner, identificando a educação como um processo ativo no qual o professor é o responsável por criar as dúvidas e problematizar os conteúdos; Jean Piaget esclarecendo que a criança aprende de maneira diferente do adulto. Ademais, Jean-Jacques Rousseau, Johan Heinrich Pestalozzi, Henri Bergson foram precursores das escolas novista e construtivista.

Essa movimentação se fez presente também no ensino de música, destacando-se educadores musicais pelo mundo, que se valeram de práticas pedagógicas inovadoras para lançar as sementes para discussões sobre as bases da educação musical moderna. Entre eles, estavam Zoltán Kodály<sup>30</sup> (1882-1967); Shinichi Suzuki<sup>31</sup> (1898-1998); Carl Orff<sup>32</sup> (1895 – 1982) e Émile Jaques-Dalcroze<sup>33</sup> (1865 -1950). Seus métodos, utilizando desde a rítmica, o movimento do corpo, a escala pentatônica, a improvisação e o fazer musical do aluno, avançaram mundo afora, atravessaram e se incorporaram à educação musical brasileira.

Na Hungria, Zoltán Kodály atentava no folclore húngaro através do canto coletivo como uma forma de desenvolver o intelecto e a fruição musical, além de ser uma fonte de prazer atuando fortemente nas emoções. No Brasil, Villa-Lobos, em sua expressão como educador e compositor de inúmeras obras voltadas exclusivamente ao canto orfeônico, pode ser compreendido em sua intenção de desenvolver socialmente os brasileiros, bem como suas potencialidades musicais. Se pretendemos avaliar o cenário da educação musical brasileira,

[...] vemos que nele se verifica uma tensão entre alternativas metodológico-ideológicas cujo sentido não pode ser desvinculado do processo histórico relativo à evolução das ideias pedagógicas entre nós. Trata-se de um processo no qual a década de 30 se oferece como momento de institucionalização de duas matrizes educacionais que, tanto no que respeita a seus métodos quanto aos seus fundamentos ideológicos, marcaram significativamente a evolução da nossa pedagogia musical. O Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos e a Iniciação Musical de Antônio Leal de Sá Pereira e Liddy Mignone constituem, portanto, as sistemáticas que foram formadas e, ao mesmo tempo, que somaram na formação da base sobre a qual puderam vir descansando as muitas e muitas outras iniciativas que hoje colocamos como parte da história do nosso ensino musical (MENEZES, 1995, p. 8).

---

<sup>30</sup> Zoltán Kodály (1882-1967), estudioso do folclore húngaro (1905) e criador do método ativo de ensino musical que leva seu nome, afirmava que o canto, obrigatoriamente, deveria anteceder ao ensino de qualquer instrumento musical.

<sup>31</sup> Shinichi Suzuki, (1898 - 1998) nasceu em Nagoya – Japão. Foi um músico, filósofo e educador japonês e o inventor do método internacional Suzuki de educação musical e desenvolveu uma filosofia para educar pessoas de todas as idades e habilidades.

<sup>32</sup> Carl Orff (1895 – 1982), músico alemão, nascido em Munique, um dos mais destacados do século XX, famoso sobretudo por sua cantata *Carmina Burana*, tem, no entanto, a sua maior contribuição situada na área da pedagogia musical, com o Método Orff de ensino musical, baseado na percussão e no canto.

<sup>33</sup> Émile Jaques-Dalcroze<sup>33</sup> (1865 -1950), nascido em Genebra, desenvolveu um sistema de ensino de música baseado no movimento. Foi um dos precursores dos chamados “Métodos Ativos”.

No período 1920 – 1930, dois elementos, considerados fundamentais, uniram-se à circulação da música popular em nível nacional: o rádio e a indústria fonográfica. Os meios de comunicação de massa ampliaram a propagação, o conhecimento e o gosto pela arte musical. Com a difusão da música em âmbito nacional, nas décadas de 1930 a 1950, a relação se estreita também entre a educação musical e o nacionalismo, guiados pelo projeto educação musical de Heitor Villa-Lobos, tendo como ferramenta principal o canto coletivo, também chamado de canto orfeônico e, mais tarde, canto coral. Segundo Amato (2007),

[...] para realizar uma análise mais precisa do momento da inserção de Villa-Lobos na vida educacional do país, nos ateremos à perspectiva historiográfica elaborada por Nunes (1992), que relata a Reforma da Instituição Pública no Distrito Federal, entre 1931 e 1935, a qual, liderada por Anísio Teixeira (1900-1971), àquela época secretário do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, contou com a colaboração de Villa-Lobos (AMATO, 2007, p. 215).

Em meio a esse contexto, Anísio Teixeira criou uma rede de ensino que contou com o apoio de profissionais de diferentes áreas, intelectuais da época. Dentre estes, destacam-se Cecília Meireles, Roquete Pinto, Cândido Portinari e o próprio Villa-Lobos. Apoiado pelo educador Anísio Teixeira, Heitor Villa-Lobos desenvolveu um projeto de educação musical por meio do canto orfeônico, tornando-se disciplina obrigatória nos currículos escolares. Um dos objetivos desse projeto era auxiliar no desenvolvimento da estética, da moral e da ética, além dos ideais nacionalistas (AMATO, 2007). O processo oferecido na década de 1930 apresenta um momento de institucionalização de duas matrizes da educação musical que

[...] tanto no que respeita a seus métodos quanto aos seus fundamentos ideológicos, marcaram significativamente a evolução da nossa pedagogia musical. O Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos e a Iniciação Musical de Antônio Leal de Sá Pereira e Liddy Mignone constituem, portanto, as sistemáticas que foram formadas e, ao mesmo tempo, que somaram na formação da base sobre a qual puderam vir descansando as muitas e muitas outras iniciativas que hoje colocamos como parte da história do nosso ensino musical (MENEZES, 1995, p. 8).

Com a Constituição de 1934, a nação brasileira é presenteada com um capítulo inteiro sobre o Direito Educacional. Entretanto, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961<sup>34</sup>, a disciplina de Canto Orfeônico foi extinta oficialmente da Educação Básica, sendo substituída pelo ensino optativo de Música. Dez anos depois, gerada sob o regime militar, uma nova versão para a LDB<sup>35</sup> de 1961, apresenta a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística. Surgiu, então, a figura do professor polivalente, com conhecimentos pouco aprofundados sobre todas as expressões artísticas

---

<sup>34</sup>Lei n. 4024/1961

<sup>35</sup>Lei n. 5692/1971

oferecidas nos Cursos de Graduação, que deveriam dar conta do conteúdo de Artes. Tal movimento provocou o declínio da educação musical na escola, o que resultou em uma redução de educadores musicais. Em 1973, foram aprovados o Parecer CFE nº 1284/1973 e a Resolução CFE nº 23/1973, que normatizaram o Curso de Licenciatura em Educação Artística, combinando a habilitação geral com as específicas (BRASIL, 1982, p. 33-34).

Com o fim da ditadura militar, na metade dos anos 80, a Assembleia Nacional Constituinte abriu discussões sobre a criação da nova Constituição Federal, finalizada e disponibilizada em 5 de outubro de 1988, regulando competências à educação nacional através da LDB. A construção dessa Lei trouxe, em seu bojo, a participação cidadã de diferentes segmentos da sociedade civil organizada. Para a área da educação, destaca-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (TEIXEIRA, 2008).

Na década de 1990, obstáculos dificultavam a efetivação de políticas públicas sociais tamanha a descrença no Estado como agente “competente” na promoção dessas políticas” (LESSA, 2012, p.26) apesar do discurso governamental apontar a estabilidade e a retomada de crescimento. Em meio a esse cenário e almejando uma melhoria em seu *status* internacional e comercial, o governo “comprou” uma indicação internacional de reforma de Estado e suas instituições. Isso se efetivou a partir de diagnósticos negativos que evidenciavam uma crise na educação brasileira em todos os sentidos; entre eles, a péssima qualidade de trabalho nas escolas e a necessidade urgente de melhoria na qualidade da educação (LESSA, 2012).

A produção de uma nova imagem dizia, principalmente, respeito à conversão da educação em mercadoria ao invés de direito social, usando para tanto os jargões empresariais, como “eficiência”, “competência”, “excelência” entre outros. De fato, a adoção de medidas necessárias às mudanças e a inserção do Brasil no mercado internacional tornaram perceptível a relação entre a imposição, as reformas e modelo de economia capitalista, não permitindo que

[...] os Estados adotassem medidas autônomas de decisão, pois a economia encontra-se num tal grau de integração que deve ser orquestrada via uma perspectiva global e não local, daí o papel que cabe aos Estados, principalmente os da periferia do sistema, pois aumenta a dependência em relação aos interesses que estão fora de sua autonomia territorial, além de serem entendidos como estruturas que também competem economicamente nesse mercado internacional (...) Tendo isso como pressuposto, os Estados devem sofrer uma profunda reforma, reduzindo seus gastos e custos, ao mesmo tempo em que se facilitam as condições de exploração e acumulação capitalista, permitindo que as empresas atuem em todas as esferas de potencial de lucratividade. Nesse contexto é que entendemos as atuais reformas que permeiam ao Estado brasileiro [...]. (FERRAZ, 2002, p. 212)

Conforme Andrioli (2002), alguns educadores brasileiros rejeitaram a participação na formulação e implementação de tal sistema justamente pelo viés mercadológico atribuído à educação. O fato é que houve a participação do FMI e do Banco Mundial na formulação e implementação das reformas.

No campo do ensino, as mudanças exigidas pelo novo projeto imposto pelo governo na forma de ações e proposições incluíam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Ademais, criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, além de Sistemas Nacionais de Avaliação expressos em provas para todos os níveis (FERRAZ, 2002). Os PCN, como instrumento normativo, tiveram sua justificação pela necessidade de cumprir o disposto no artigo 210 da Constituição Federal, ratificado pela LDB (1996), que determinava a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, 1996). Por outro lado, em nenhum momento de sua efetivação, é mencionado o respeito às especificidades regionais, tampouco às culturas, economias, estilos de vida, linguagens e produção subjetiva de cada localidade de nosso país diverso e heterogêneo.

Assim, em 1997, foram publicados os documentos de disseminação dos PCN para as quatro primeiras séries que, além de cobrirem áreas que compunham o ensino nessas séries — Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física —, trouxeram, entre as inovações, a proposta de sistematização do ensino de questões de ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde e pluralidade cultural. São os chamados “temas transversais”, que não constituem disciplinas específicas de ensino, mas perpassam o conteúdo de cada matéria e todo o convívio social da escola.

No processo de elaboração dos PCN, mobilizaram-se especialistas e professores das diversas áreas do conhecimento que compunham o currículo da 1ª à 4ª série. Submetidos, em versão preliminar, à avaliação de outros profissionais da educação (pareceiristas), os documentos foram revisados e modificados segundo as contribuições encaminhadas por esses últimos. A versão final constitui um conjunto de publicações contendo não apenas as diretrizes relativas aos conteúdos, mas também orientações metodológicas para a sua aplicação. Esse conjunto foi enviado a todos os professores que atuavam nessas séries do Ensino Fundamental no Brasil. Buscava-se, assim, naquele momento, beneficiar cerca de dezesseis milhões de crianças, com seus seiscentos e oitenta e dois mil professores. Em 1998, foram publicados os documentos relativos aos PCN de 5ª a 8ª série, que compreendiam os

conteúdos básicos das disciplinas e temas transversais, a reestruturação das políticas federais para o Ensino Fundamental.

Nas artes, a justificativa da proposta foi propiciar o pensamento artístico, que “[...] caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas por meio dela” (BRASIL, 1997, p. 15). Ou seja, através da arte, a intenção era possibilitar aos alunos experiências estéticas e sociais que potencializassem sua sensibilidade, sua percepção a respeito de si e do mundo à sua volta, bem como sua reflexão, imaginação e criatividade. Os PCNs, que entraram em circulação no Brasil a partir de 1997, desdobraram a disciplina de Artes em quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro.

Dentro da linguagem “Música”, os PCNs atentam para a diversidade cultural dos alunos aliadas às novas tecnologias responsáveis pela modificação do que se entende por música, sua apreciação e seu fazer em cada cultura, região ou espaço temporal. A partir dessa diversidade, considerava-se ser necessário abrir espaço para o aluno trazer a sua música à sala de aula, “acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção” (BRASIL, 1997, p. 75).

Faz-se necessário considerar que a implantação dos PCN, embora tenha sido instituída como um currículo pronto e global, pouco considerando as diferenças regionais e culturais, entrou com força na educação brasileira, dando um rumo ao currículo nacional e às práticas dos professores, de modo que ainda continuam circulando nas escolas como um material de referência. Porém, vale ressaltar que a inserção de tais materiais no Ensino Brasileiro não foi uma estratégia apolítica e isenta de intenções. Manter um currículo padrão, por meio de parâmetros nacionais, garante, de alguma forma, uma homogeneização de pensamento.

#### **4.1 O retorno da música na escola**

Com a ausência formal do ensino de música na escola, em meados de 2004, iniciaram-se discussões acerca da necessidade de seu retorno para a sala de aula. O movimento contou com a participação de cantores e compositores de renome no cenário musical nacional e, a partir de 2005, foram integrados aos grupos de discussões, professores e pesquisadores em

educação musical (BELÓQUIO; GARBOSA, 2014). Apresentada ao Senado Federal em 2006, em audiência pública, tais discussões obtiveram acolhimento, resultando no Projeto de Lei número 343/2006, composto por três artigos e dois incisos. Porém, além de aprovação pelo Senado, necessitaria também a aprovação da Câmara de Deputados Federais e para tanto, também necessitou mobilizações. Na Câmara de Deputados Federais o PL passou a ter o número 2732-b/2008 através de seu relator, o Deputado Federal e músico Frank Aguiar (PEREIRA, 2010). Após um longo percurso, e sancionado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, as discussões ganharam sustentação pela Lei 11.769 de 18/08/2008 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A importância dessa disciplina, conceitos e seu papel dentro do currículo escolar vinham despertando a atenção não somente de profissionais da área, mas de educadores, gestores e estudiosos em educação. Assim, a Lei 11.769 sancionou a obrigatoriedade da Educação Musical em todo o Ensino Básico e determinou um prazo de três anos para a adequação das instituições de ensino para sua efetivação.

Porém, o prazo findou em 2011, e a realidade mostrou uma outra face: a pouca clareza da Lei; a não necessidade de ser disciplina exclusiva, podendo fazer parte do ensino de artes, ou seja, o conteúdo é obrigatório, mas a disciplina não; a falta de clareza no propósito da Educação Musical; a ausência de auxílio na implementação da Lei pelos estados e municípios; a falta de conhecimento sobre a estrutura das instituições necessária para tal. Por um lado, existia a contrariedade a Lei com a LDB de 1996, que exige a formação em Nível Superior para lecionar no Ensino Básico (Art. 62º); por outro, o artigo 2º da lei 11.769/2008, que referencia a formação do profissional, vetado com a seguinte justificativa:

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

#### **Art. 2º**

Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 62. ....

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área' (Vetado).

#### **Razões do veto**

No tocante ao parágrafo único do art. 62º, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, 2008).

Mesmo com o veto, nos anos que se seguiram, a exigência foi a formação em nível acadêmico específico em música<sup>36</sup> ou, em alguns casos, especialização na área, incluindo-se, no rol de dificuldades, o parco volume de músicos com licenciatura. Os motivos vão desde o financeiro<sup>37</sup> até a opção profissional de ser um bacharel no instrumento de preferência e domínio, alçando uma carreira solo como músico ou buscando a inclusão em uma orquestra.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul abriu em 2008 as primeiras turmas de Licenciatura em Música na modalidade EAD, com polos distribuídos em onze municípios dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Rondônia e da Bahia. Em 2012, a instituição graduou cento e oitenta e nove educadores musicais, um número insuficiente para a demanda que a Lei ora citada exige.

Complementando a Lei 11.769, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica publicaram, no Diário oficial da União, em 11/05/2016, a Resolução nº 02 de 10 de maio de 2016, orientando sobre a operacionalização do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Tal orientação se destina às escolas, Secretarias de Educação, Instituições formadoras de profissionais e docentes de música, Ministério da Educação e Conselhos de Educação, indicando as competências de cada instituição para que se possa efetivar aulas de educação musical. Contudo, não houve divulgação em nenhum outro meio de comunicação ou discussão sobre a citada orientação.

<sup>36</sup>Ver LDB Capítulo VII – Dos Profissionais da Educação, Art. 62.

<sup>37</sup>O salário de um professor de Educação Básica não atrai jovens formados em música, que optam por trabalhar nos conservatórios musicais ou participar de uma orquestra ou banda.

Apesar das expectativas e dúvidas, geradas a partir da Lei 11.769, o conteúdo “música” resultou em apenas uma linha na LDB de 1996, ainda dentro do componente “Artes”, que posteriormente também é retirado da Lei 9396/96 pelo Governo de Michel Temer. Para substituir o texto retirado, a Lei 13.415 de 2016 inclui o seguinte recorte:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 1996)

O certo é que, ainda hoje, encontramos lacunas pela falta de professores de música nas escolas brasileiras, de projetos político pedagógicos claros e de políticas públicas para a formação continuada do profissional de educação musical em níveis municipal e estadual. Da mesma forma, evidencia-se o abandono de autoridades responsáveis para a efetivação da Lei quanto à adequação de espaços, instrumentação das instituições públicas e suporte aos docentes. Porém, este cenário possibilitou a minha inserção na escola e o desenvolvimento do ensino musical, tendo como ferramenta principal, justamente o canto coral.



## 5 A MÍDIA E O CANTO CORAL

No século XXI, é comum encontrarmos em algumas comunidades, a existência de coros universitários, empresariais, de instituições religiosas com as mais diversas formações, características e finalidades. Há os adultos, juvenis, infanto-juvenis e infantis, que podem ser mistos, femininos, masculinos, utilizar acompanhamento de instrumentos musicais, *playbacks*, ou a capela<sup>38</sup>. Com tamanha riqueza de possibilidades, o canto coral também adentrou na escola mesmo com a simples finalidade de atender a alguns eventos do calendário escolar.

Vale ressaltar a necessidade de um conhecimento maior sobre a história da música e em que momento o canto em grupo, juntamente com a expressão cênica, passou a integrar efetivamente o meio musical. Essa incorporação ocorreu em meados da década de 20 com a inserção do som na indústria cinematográfica, possibilitando a criação de um gênero que dominou essa mídia ao menos três décadas e ainda hoje se fazem presentes: os musicais, que uniam o canto, a dança e o teatro em meio às narrativas (ALMEIDA, 2012). Esse gênero foi o “divisor de águas” que mudaria para sempre a história do cinema e alavancaria o surgimento de grupos musicais também no teatro.

### 5.1 O Cinema e o canto

Os musicais se proliferaram com uma linguagem jovem que estimulava o canto, a dança, o teatro e a poesia em grupo. Cronologicamente, seguem alguns considerados principais a partir de 1920:

---

<sup>38</sup>Diz-se do canto em que não se utilizam instrumentos musicais, apenas a voz.

1927: o primeiro filme sonoro da Warner Brothers em Nova York foi “O Cantor de Jazz” que, segundo Scott Heymann, a cada canção interpretada o ambiente estremecia com aplausos e histeria (HEYMANN, 1997);

1929: surgimento da comédia musical Alvorada de Amor” com direção de Ernst Lubtsch;

1930: Montecarlo, da Paramount, apresentou mais uma comédia musical. O filme mostra uma das sequências imortais do cinema, aquela em que Jeanette MacDonald canta "Beyond the Blue Horizon", debruçada na janela de um trem, acompanhada pelo ruído das rodas nos trilhos enquanto um coral acena ao longo da rodovia;

1933: Rua 42 – da Warner Brothers - comédia musical, dirigida por Lloyd Bacon, indicado ao Oscar de melhor filme em 1934. Este ocupou a 13ª colocação na Lista dos vinte e cinco Maiores Musicais Americanos de todos os tempos, idealizada pelo American Film Institute (AFI) e divulgada em 2006;

1933: Fred Astaire e Ginger Rogers, em Voando para o Rio de Janeiro (Flying down to Rio), da RKO Radio Pictures. Musical com fotografia do Rio de Janeiro nos anos 30;

1935: O Picolino, também da RKO Radio Pictures, comédia musical dirigida por Mark Sandrich, computou o maior sucesso da dupla Fred Astaire e Ginger Rogers, divulgado no *Top Hat* de 1935;

1936: Ritmo Louco, também da RKO Radio Pictures, com direção de George Stevens, apresentou uma comédia musical com muita dança e sapateado;

1939: O Mágico de Oz, da Metro Goldwyn Mayer (MGM), apresentou um musical infantil escrito por L. Frank Baum e Garland. Considerado "culturalmente, historicamente, visualmente e esteticamente significativo" pela Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, foi selecionado para ser preservado no National Film Registry em 1989;

1952: Cantando na chuva, também da Metro Goldwyn Mayer (MGM), apresentou uma comédia musical, com direção de Stanley Donen e Gene Kelly. O filme se passa nos anos 20, em Hollywood, na transição do cinema mudo para o falado;

1965: A Noviça Rebelde, distribuído pela Fox Film do Brasil, com direção de Robert Wise, também seguiu a comédia musical;

Além desses, importantes musicais do cinema ganharam e continuam apresentando suas versões ao vivo nos musicais da Broadway, com liderança de obras infantis. Visando ao

sucesso desses musicais, os programas de TV investem em filmes e seriados, principalmente para o público adolescente.

## 5.2 A TV e o canto

Nos anos que se seguiram, a indústria cinematográfica produziu um vasto rol de musicais. Porém, as produções musicais voltadas ao público adolescente se fizeram presentes no século XXI. Mesmo sem a intenção de auxiliar na criação de corais, mas, corroborando a formação e a troca entre os profissionais do canto coral, em 2004, surgiu uma telenovela musical mexicana, produzida pela *Televisa* e exibida originalmente pelo *Canal de las Estrellas*, tornou-se febre entre as crianças e adolescentes do Brasil. Rebelde é uma trama que narra o cotidiano de seis adolescentes que estudam num colégio em regime de semi-internato e enfrentam os "dramas" típicos do período, como a descoberta do primeiro amor, os conflitos de autoimagem, o desenvolvimento de distúrbios alimentares, o relacionamento conflituoso com os pais, o bullying e o alcoolismo.

Em 2006, o canal *Disney Channel* lançou um seriado denominado “*High School Musical*”, de gênero musical infanto-juvenil, com um enredo cheio de aventuras e romances adolescentes, transitado em uma escola onde se disputavam vagas em um musical. Após duas temporadas, foram comercializados como filme, sendo que o terceiro da série foi produzido especialmente para o cinema, transformando-se na preferência entre crianças e adolescentes, mudando, em parte, o conceito da música em grupo. A trilha sonora foi o álbum mais vendido em 2006, sendo o primeiro sinal de alerta oferecido pela mídia aos jovens e sua relação com a música em grupo, reforçando as ideias sobre o canto coral cênico.

Mas o grande momento do canto coral jovem surgiu mais tarde através de uma série americana chamada “*Glee*”, produzida por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Ian Brennan, exibida em mais de sessenta países, entre 2008 e 2015, pela FOX (canal fechado). A trama, também com adolescentes, mostra a realidade de uma escola fictícia, às vezes muito complexa em se tratando de relações de respeito e trocas que também retratam temas juvenis da atualidade. Para superar essas dificuldades, criou-se um coral com toda uma diversidade de pessoas de classes sociais distintas que até hoje, frequentemente, sofrem *bullying*: cadeirantes, homossexuais, obesos, negros, asiáticos, numa demonstração do poder fortalecedor da atividade coral.

Em 2012, aconteceu o lançamento do primeiro longa-metragem da franquia “A Escolha Perfeita”<sup>39</sup>, comédia musical repleta de canções de sucesso, e um enredo que trabalha uma história simples, porém direta. Um coral universitário luta para chegar ao topo, enfrentando adversários e problemas dos mais variados tipos. Entre inúmeros corais da universidade, o *The Barden Bellas* é um grupo composto apenas por garotas, que apostam no visual perfeito e em sucessos pop para conquistar o público da escola. Entretanto, após uma apresentação desastrosa na competição de fim de ano, suas integrantes decidem repensar o grupo. E tudo muda com a chegada de uma nova aluna ao *Campus*.

“A Escolha Perfeita” foi sucesso de bilheteria e, em 2015, lançou-se o segundo filme com o mesmo título e promessa para 2017, o terceiro, abordando os rumos do grupo *Barden Bellas* após a formatura de suas integrantes. Em 2016, a Rede Globo de Televisão lançou, em um programa de auditório ao vivo, um quadro denominado “A Capela”, onde concorreram grupos vocais de todo o país interpretando canções nacionais com arranjos vocais e cenas, sendo o grande vencedor o grupo gaúcho “Vocal 5” de Porto Alegre.

Com esse apoio da mídia (intencional ou não), houve uma expansão significativa de coros jovens que têm se utilizado, além da voz, da cena, da dança e da poesia dos musicais e percussão corporal. Esse cenário favorável possibilitou que seus ecos se fizessem presentes no cotidiano das escolas. São alunos que cantam, dançam, encenam e recitam as frases longas de um Rap<sup>40</sup> em coro. Um som uníssono como se todos partilhassem a batida de um só coração.

---

<sup>39</sup>Roteiro de Kay Kannon, trilha sonora de Christophe Back, Mark Killian, Jessica Neilsen, produzido por Gold Circle Films, Brownstone Productions, tendo como distribuidor no Brasil a Universal Pictures.

<sup>40</sup>Rap (em inglês, também conhecido como emceeing) é um discurso rítmico com rimas e poesias, que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. É um dos cinco pilares fundamentais da cultura hip hop, de modo que se chame metonimicamente (e de forma imprecisa) hip hop.

## 6 CANTO CORAL E A ESCOLA

Por muito tempo, a atividade coral esteve relacionada ao cunho religioso, cujo objetivo consistia em entoar os cânticos em celebrações. Compositores, como Johann Sebastian Bach, Johannes Brahms, Georg Friedrich Haendel, Wolfgang Amadeus Mozart, Pe. José Nunes Garcia, Manoel Senra, Francisco Gomes da Rocha, José Meireles, Jerônimo de Souza Lobo, José Joaquim da Paixão, Manoel Dias de Oliveira, dentre tantos outros, nacionais e estrangeiros, destacaram-se pelas obras sacras para coros.

No Brasil, o canto coral se tornou parte integrante da educação musical nos anos de 1930 e parte de 40, como um projeto de sistematização nacional do ensino de música por Heitor Villa-Lobos através do “canto orfeônico” (MATEIRO, 2014). Contudo, após a década de 70, a música perdeu espaço na escola, fato que se estendeu até a LDB de 1996, momento em que se iniciou um processo de discussões acerca do ensino musical.

Neste sentido, após anos de debates entre profissionais da área da educação musical, em 2008, foi aprovada a Lei 11.769, oferecendo a possibilidade de um resgate da música em sala de aula embora tenha havido inúmeras dificuldades para sua efetivação. Nessa jornada, o canto se apresentou de diversas formas e finalidades, e o registro de tais atividades em artigos, dissertações, teses e eventos de cunho científico e artístico tornou possível uma análise mais aprofundada sobre seu valor estético, social e cognitivo, bem como as possibilidades metodológicas a serem adotadas para seu desenvolvimento.

Segundo Amato (2007), é relevante aludir que a participação em um coral, como em qualquer manifestação musical, pode provocar um desejo pela interdisciplinaridade de conhecimentos artísticos, pois, a partir da experiência musical vivenciada, os integrantes do coro podem interessar-se pela literatura, artes plásticas e até mesmo outras ciências e técnicas. Já para Bréscia (2011), no que diz respeito à socialização, o canto coral apresenta ferramentas claras para se perceber a superação do individualismo e do egoísmo, uma vez que a proposta

social é estreitar os laços de afinidade entre os pares num trabalho em conjunto, além do respeito que desenvolvem no contato com o público em apresentações. A autora segue sua análise afirmando que o canto coral “privilegia a união [...] além de proporcionar um conhecimento de caráter cultural” (p.77).

Na atividade de canto escolar, a questão de valores também perpassa as experiências dos participantes, através da comunicação sensorial, simbólica, afetiva e, portanto, social. Assim sendo, geralmente, “desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas (SOUZA, 2004, p. 9).

Por outra via, o trabalho com o canto coral escolar demanda alguns cuidados por se tratar de crianças em desenvolvimento do próprio corpo e, em especial, seu aparato respiratório e fonador, passando pela sua cognição, afetividade e construção de sua subjetividade em relação ao outro e ao mundo. Nesse sentido, a seguir, abordo alguns aspectos fisiológicos importantes que exigem uma atenção especial quando envolve canto coral escolar e que, necessariamente, devem ser aprofundados pelos profissionais que se envolverão com o canto.

## **6.1 Muda vocal**

Para esse tipo de trabalho vocal com crianças e adolescentes, fazem-se necessários alguns cuidados e conhecimentos tanto para educadores quanto para regente de coros em relação à voz do jovem, que, como seu corpo, está em transformação. A mudança física para ambos os gêneros que, aos poucos, perdem seus corpos de crianças; seus “pais da infância”, que os tratam de maneira diferente da de outrora e a visão que passam a ter da criança no mundo; bem como uma série de tensões, desajustes e contradições que fazem parte dessa etapa da vida também se tornam visíveis em relação ao canto (SOBREIRA, 2013).

De fato, estágios de desenvolvimento vocal, previsíveis e sucessivos atingem esse público no momento de transição entre a infância e a fase adulta. Esses estágios implicam importantes questões emocionais, fisiológicas, sociológicas e cognitivas, e o tratamento inadequado dessas vozes pode gerar problemas vocais e psicológicos por vezes irreversíveis (MENDONÇA, 2011).

Os meninos, que, no período da adolescência, apresentam uma muda vocal de forma mais acentuada que as meninas, adentram em um período de fragilidade por não conseguirem

controlar o seu timbre vocal, dificultando o cantar e podendo, talvez, até revelar a parca participação em coros juvenis. Em sua pesquisa sobre muda vocal, Henry Leck<sup>41</sup> (2009) afirma que a voz infantil necessita de cuidados e procedimentos adequados para alcançar um desenvolvimento seguro onde quer que seja trabalhada. Embasado em seu trabalho, assim como nos de Bartle (1993), Costa (2009) e Mársico (1979), no que se refere à abordagem das vozes infantil e juvenil, desenvolvi as atividades e observações com o grupo de canto coral escolar, investigado neste trabalho. Segundo Henry Leck (2009), com essa faixa etária de cantores, que compreende a pré-adolescência e adolescência, deve-se iniciar pelo texto. Para ele, alguns questionamentos são importantes:

[...] qual seu significado? É apropriado? Os desafiará? Evite textos com duplo sentido. A música está de acordo com suas capacidades vocais? Procure obras com tessituras apropriadas. Se for um grupo bem jovem, a parte de tenor é apropriada? E a do baixo? Olhe a linha melódica e as mudanças de intervalos. Há saltos estranhos. É cantável? É importante oferecer uma variedade de estilos para encorajar o crescimento musical das crianças. Procure obras que desafiem os cantores a explorar novos estilos. Os cantores precisam cantar o melhor de cada estilo (LECK, 2009, p. 72).

A discussão e a compreensão do texto auxiliam na percepção das vozes do coral, o que possibilita o agrupamento por semelhança vocal de registro e tessitura para que cada aluno cante em sua região de conforto vocal (tessitura) ao lado de seus pares. A esse trabalho, chamamos de *classificação vocal* e é por meio dessa classificação que podemos adequar o repertório a ser desenvolvido.

As canções para corais são arranjadas para duas, três, quatro ou mais vozes distintas por regiões sonoras equivalentes às tessituras possíveis a cada tipo vocal. Um exemplo simples de como funciona é observar uma dupla sertaneja onde o *tenor* (responsável pela melodia principal) canta em uma região mais aguda enquanto o *barítono* (aquele que faz a segunda voz) é responsável pela melodia secundária, com menos intensidade e em uma região mais grave que o primeiro. Os integrantes da dupla não podem inverter a função, pois suas características vocais os levam a cantar nas regiões de conforto (tessitura).

Para classificarmos as vozes dos alunos, primeiramente, precisamos entender alguns parâmetros de avaliação, como extensão e tessitura. A *extensão* vocal se refere ao conjunto de

---

<sup>41</sup>Maestro Henry Leck é fundador e Diretor artístico do ICC- Indianápolis Children`s Choir, programa com mais de duas mil crianças, fundado há mais de 25 anos, sediado na Butler University, Indianápolis –Indiana-EUA. É mundialmente conhecido como especialista em voz infantil, mudança de voz para os meninos e pela qualidade musical e diversidade de repertório – marcas registradas de seus corais (Disponível em <http://www.granfinalefestival.com.br/?p=757>, acessado em 26/03/2017).

todas as notas entre grave e agudo que um cantor suporta emitir sem deter-se à qualidade dessa emissão. Já a *tessitura* é a extensão confortável e com qualidade para executar as obras musicais desejadas, refletindo uma região alcançada sem esforços para o cantor.

A extensão tem, portanto, uma abrangência maior que a tessitura. Enquanto aquela representa todas as notas fisicamente possíveis para um cantor, esta se refere às mais apropriadamente realizadas no que diz respeito à qualidade do som produzido e ao conforto físico para executá-las. Sendo assim, um cantor poderá articulá-las fora de sua tessitura; porém, jamais as realizará fora de sua extensão vocal.

A classificação vocal necessita ser sempre reavaliada (mensal, bimestral, trimestralmente) em virtude do próprio desenvolvimento vocal do aluno. A timidez é outro fator a ser considerado, pois, apesar de ser o povo brasileiro considerado extremamente musical, o cantar continua sendo um entrave para grande parte das pessoas que, geralmente, sente menos vergonha de dançar do que de cantar (SOBREIRA, 2013). Uma maneira de minimizar essa dificuldade é sistematizar um repertório de dinâmicas e atividades lúdicas que busquem uma maior flexibilidade do trato fonador da criança de maneira prazerosa e divertida. Esse conjunto de atividades se denomina *Técnica Vocal*, a qual, trata-se de um conjunto de movimentos fisiológicos sistematizado, cuja função é buscar a independência dos músculos responsáveis pela fala e pelo canto, objetivando um melhor desempenho e saúde vocal. As técnicas utilizadas para o canto consistem na junção de exercícios de alongamento, relaxamento, respiração, ressonância, afinação e extensão. É a partir da técnica vocal que o cantor passa a perceber melhor as características do som (altura, intensidade, duração e timbre) por ele emitido, o funcionamento dos tratos respiratório e fonador, como reproduzir a gama de sons percebidos, ampliar a sua extensão e tessitura vocal, regular a afinação, articular com clareza cada texto e nota a ser emitida.



## 7 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E O GRUPO

Após um curto período de tempo participando de um coral, percebi que os jovens apresentavam algumas mudanças de atitudes, maneiras de ver e interagir com seus colegas e com o mundo à sua volta. Mas, por outro lado, continuavam obscuros os motivos que os levavam a essas transformações, construções e vínculos criados através de experiências positivas. Com o intuito de compreender melhor tais processos, recorri novamente aos problemas da pesquisa, ou seja: de que maneira a participação no coral escolar pode contribuir para o processo de experiência estética e social? Essa experiência pode resultar em rupturas na maneira de pensar, agir e se relacionar dos jovens cantores?

Vale ressaltar que o foco desta pesquisa não estava centrado no professor, no saber ou no aluno, embora soubesse não serem neutros dentro do processo, mas sim na atividade de canto em si, que os reúne e, particularmente, remete-os a um cenário provocante e repleto de possibilidades. O fato é que esse questionamento vinha acompanhando e delineando o meu percurso há bastante tempo. Assim, em 1998, busquei uma aproximação maior com o trabalho de formação de corais nas cidades de Ilópolis, Nova Alvorada, Marau, Vila Maria, União da Serra, Montauri, Cotiporã e Serafina Corrêa, esta última onde residio até o momento atual. Os coros, inicialmente, eram formados adultos, mas, após as primeiras apresentações, alguns jovens solicitaram permissão para deles participar. Ao serem questionados sobre o motivo de tal interesse, respondiam que, antes de assistirem à apresentação, não imaginavam que era “tão legal”, referindo-se ao repertório exclusivamente da música popular brasileira e internacional e à mistura com dança, teatro, percussão corporal e poesia. Aos poucos, tornava-se difícil uma classificação (coro adulto, juvenil, infanto-juvenil, infantil), pois a procura envolvia todas as faixas etárias.

Diante disso, precisei estudar mais e aprofundar a pesquisa, pois a atividade envolvia não somente o cantar, mas a fisiologia humana do falar e do cantar, bem como as transformações vocais dos cantores. Neste sentido, deparei-me com crianças disfônicas, adolescentes em muda vocal, adultos, idosos com a voz cansada, rouca que somente o conhecimento da área de

fonoaudiologia me permitiria avançar. Cumpre informar que meu aperfeiçoamento ocorreu por intermédio de cursos de especialização, cursos de curta duração, disciplinas de técnica vocal, seminários, entrevistas e conversas informais com fonoaudiólogos e preparadores vocais.

Em 2015, assumi a disciplina de Música na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jairo Brum, nas séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Guaporé, Serra Gaúcha. O educandário abrigava alunos da pré-escola ao 9º ano, sendo duas turmas de cada série e três de EJA à noite, totalizando, mais ou menos, quinhentos estudantes.

Pelo fato de a Escola estar localizada em um bairro periférico, com uma clientela estigmatizada pela condição social e econômica, exposta a uma série de riscos sociais, não raros eram os casos de baixa autoestima, violência doméstica, dificuldades de aprendizagem. Somando-se a esses problemas, a política de progressão automática, a falta de perspectiva, a intolerância ao diferente acarretaram, em grande parte dos alunos, dificuldade na leitura, escrita, interpretação, expressão oral e relacionamento com os demais colegas.

Mesmo diante de tamanha complexidade e situações adversas relacionadas à maioria dos alunos da nomeada escola, vislumbrei a possibilidade de aprofundar as questões que sempre me cercaram. O fato me levou a pensar na criação de um grupo de canto coral cênico com crianças e adolescentes que se encontravam distantes dessa prática e acompanhar seu desenvolvimento social e estético no decorrer dos trabalhos.

Assim, elaborei o projeto e o apresentei à direção e coordenação pedagógica. Recebida a autorização, desenvolvi ferramentas de coleta e análise de dados através de questionários, que, inicialmente, envolveriam os alunos e, posteriormente, professores e pais. Aliado a isso, produzi um “diário de bordo” no qual constariam minhas observações e pesquisas sobre situações diversas que poderiam ocorrer durante o trabalho. Foram algumas semanas de conversas; justificativas; análise de viabilidades; horário disponível; transporte para as crianças que não residiam na comunidade; estrutura física disponível; autorização de pais; repertório condizente com a filosofia da escola<sup>42</sup> e/ou com os princípios religiosos das famílias dos alunos; preocupação com datas de provas e trabalhos escolares.

---

<sup>42</sup>É importante atentar para o aspecto repertório em sintonia com a proposta da escola, principalmente se a instituição escolar for mantida por instituição religiosa ou de ordem filosófica, evitando tensões desnecessárias.



Por ser oficina extraclasse, no turno matinal, frequentaram alunos de 3º a 5º ano; no vespertino, os de 6º a 9º ano. Os dois grupos necessitaram de abordagens diferentes embora as atividades e as canções fossem as mesmas, já que as crianças possuíam uma peculiaridade vocal em transformação.

## 8 MÃOS (CORPO E ALMA) À OBRA

“Cantar, é mover o dom  
do fundo de uma paixão  
Seduzir as pedras, catedrais, coração  
Amar, é perder o tom  
nas comas da ilusão  
Revelar, todo o sentido  
Vou andar, vou voar, pra ver o mundo  
Nem que eu bebesse o mar  
Encheria o que eu tenho de fundo”  
(DJAVAN, 1981)

A minha escolha por uma investigação de abordagem qualitativa ocorreu pelo fato de os problemas, ao serem colocados em questão, não estarem em busca de respostas prontas ou generalizações, mas de inquietações que insistiam em sua própria multiplicação e mutação. Inicialmente, busquei, por meio de um procedimento quantitativo – questionário –, situar o grupo com o qual estava trabalhando no coral; entretanto, a pesquisa seguiu os rumos de uma metodologia qualitativa.

Em virtude de o trabalho envolver um grupo cujas ações não estavam efetivamente prontas, parti de experimentações, novas composições, práticas realizadas durante o tempo da investigação com os integrantes do coral. Neste sentido, acompanhar os movimentos do grupo foi o próprio método que se efetuou por meio da análise sempre provisória dos dados, investigando sua funcionalidade em cada circunstância específica. Os conhecimentos produzidos através da experimentação e os movimentos da vida são complexos e não fornecem respostas definitivas; contudo, lançam-nos ao campo do ensaio, do provisório, da problematização. De acordo com Paraíso (2013), trata-se de uma metodologia alquimista, resultante de uma junção híbrida de procedimentos, da resignificação do já lido, de recriações e invenções de práticas. Dito de outro modo,

Ela é experimentação porque arriscamos, sabemos que nada está garantido e que não existe um livro de metodologia a ser seguido. Juntamos e afastamos, mas explicamos

como juntamos e porque nos afastamos. Empenhamo-nos a desaprender o já sabido e experimentamos operar com outros conceitos, usar outros procedimentos e ensaiar outras explicações porque sabemos que precisamos estar insatisfeitas com o já dito, o já significado e com o já sabido sobre o objeto escolhido (PARAÍSO, 2013, p. 273).

Conforme o levantamento inicial, realizado por meio de questionário, o grupo coral era formado por trinta e oito alunos, com a faixa etária compreendida entre oito e quatorze anos, divididos em dois grupos extraclasse (manhã e tarde). As reuniões aconteciam uma vez por semana durante o período de uma hora. Primeiramente, os encontros se realizavam no salão da comunidade (Figura 5), local considerado impróprio para a efetivação da prática por questões de limpeza, acústica, disponibilidade de água e sanitários. No final de 2016, fomos contemplados com uma sala de música em torno de 30 m<sup>2</sup>, nas dependências da escola, com condições adequadas de limpeza, climatizador, *datashow*, quadro branco, instrumentos musicais, internet, água e sanitários (Figura 6).

Figura 5: Ensaio no Salão Comunitário



Fonte: Registro de fotos do pesquisador

Figura 6: Ensaio na sala de música



Fonte: Registro de fotos do pesquisador

Além do questionário inicial para a identificação do grupo (Apêndice D), descrito anteriormente, a investigação se baseou na metodologia de grupo focal fundamentada em autores como GIL (2008) e KRUEGER (1988). Ademais, todos os ensaios foram

acompanhados por registros de áudio, vídeo e anotações que partiram das minhas observações e dos próprios alunos. Cabe destacar que as fotos e vídeos foram realizadas por alunos, participantes do coral. Os registros foram realizados em um caderno de anotações (diário de bordo) no qual eu escrevia as minhas percepções sobre cada ensaio e sobre os encontros do GF. Esses encontros do GF também contaram com arquivos de áudio. Após o exame dos registros fotográficos, de vídeos e áudios, era possível implementar as observações já inclusas no diário de bordo.

Penso ser importante destacar que o hábito de registrar o fazer pedagógico e seus resultados para fins de análise, passaram a fazer parte de minha vida educacional com a criação do coral escolar. Logo, o resultado da investigação se baseia nesta análise contínua mediante anotações, registros dos pequenos movimentos, enunciações, manifestações decorrentes da experiência de cantar em grupo e conhecer um novo repertório até então desconhecido. Para os registros de fotos e filmagens, contei com a colaboração de alguns alunos que se dispuseram a realizá-los durante os ensaios. Cabe destacar que tanto a escola como todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

## **9 SOBRE O GRUPO FOCAL**

O método de grupo focal (GF), cuja origem se deu ainda durante a Segunda Guerra Mundial pelo sociólogo Robert K. Merton, teve a finalidade inicial de estudar a moral dos militares, embora seu uso atingisse um ponto significativo a partir da década de 1980, ampliando as áreas de conhecimento através da pesquisa (GIL, 2008). Tratava-se, portanto, de uma equipe especial em termos de propósito, tamanho, composição e dinâmica.

Apesar de o GF ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, não se refere a um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. Sua essência consiste justamente em focar na interação entre seus participantes para colher dados a partir de tópicos fornecidos pelo pesquisador (neste caso o moderador do grupo). Desse modo, a coleta de dados no Grupo Focal apresenta sua maior contribuição ao se basear na tendência do ser humano em formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos através do diálogo, debates, discussões (KRUEGER, 1988). Logo, é um método de pesquisa qualitativa, com a função de entender como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca do problema proposto, realizado através de encontros fixos e duração determinada.

### **9.1 Dos encontros**

Entendidos os princípios do método do GF, iniciei as reuniões com os participantes da investigação. Oito encontros foram previstos e realizados, e, em cada um deles, adotei uma técnica ou material com foco no problema de pesquisa para análise e discussão devidamente registradas em áudio, vídeo, fotografia, observações transcritas no diário de bordo.

O Grupo Focal escolhido foi composto por oito alunos do 3º ao 9º ano, sendo quatro meninos e quatro meninas, cuja faixa etária era de oito a quatorze anos. Pelo fato de uma parte dos integrantes da pesquisa estudarem pela manhã, e outra, à tarde, dividi-as em dois grupos, com quatro participantes cada, já que os ensaios deveriam ocorrer nos turnos inversos das aulas.



O ambiente físico para as reuniões foi a própria sala de música onde, após cada ensaio, aconteciam as oficinas de canto coral. A composição heterogênea do GF teve o objetivo de permitir a liberdade de expressão de cada um; além disso, tive o cuidado de evitar que os participantes de cada grupo pertencessem à mesma família, grupo social ou qualquer outra atividade extraclasse, almejando, dessa forma, experiências e perspectivas diferentes. Os nomes citados nas enunciações são reais, utilizados com a devida autorização e assinatura dos alunos, pais ou responsáveis.

### 9.1.1 Primeiro encontro:

O objetivo do primeiro encontro do GF foi captar as impressões que os alunos tiveram a respeito da prática oferecida pela oficina de canto coral, confrontando a experiência com as expectativas relativas ao citado encontro. Este ocorreu na sala de ensaios após a segunda aula na oficina.

Iniciei os trabalhos com uma dinâmica de confiança em que, aos pares, elegemos um conduzido e um condutor. Enquanto aquele estava vendado, este o carregava pelos espaços da sala de ensaio, saindo ao pátio e retornando à sala. Em seguida, inverteram-se os papéis e novamente percorreram o trajeto. Cumpre esclarecer que o conduzido precisava confiar no condutor, ou seja, sentir-se seguro de que o companheiro o impedirá de tropeçar em degraus e móveis, ou de colidir com uma parede ou outra pessoa. A mesma confiança devia estar presente no grupo de canto coral e nos encontros do GF em relação aos colegas e ao professor na certeza de que nada seria feito ou dito para prejudicar alguém. Ao contrário, haveria a preocupação com o bem-estar do outro.

Após a dinâmica, sentamos em uma roda e utilizei para a gravação da conversa um *notebook*, o aplicativo de gravação de áudio *Audacity*<sup>43</sup> e um microfone *condenser* USB da marca SANSON, que causaram um pouco de apreensão aos alunos conforme expresso em seus questionamentos e declarações: *O senhor vai gravar? Eu tenho vergonha, não vou falar nada!* (Espanto e risos). Acalmei-os lembrando que era somente um registro de nossas conversas para que eu pudesse analisar mais tarde e, em função delas, direcionar nossos

---

<sup>43</sup>Aplicativo e plug-ins gratuitos, disponíveis para download no link: <http://audacityteam.org>

próximos trabalhos. Além disso, reforcei a importância da participação de todos, bem como o respeito coletivo, já que as opiniões, obrigatoriamente, não precisariam ser iguais.

### 9.1.2 Segundo encontro

Para este encontro, o objetivo foi a vinculação da técnica vocal com o conhecer-se e permitir-se brincar com o corpo ludicamente de maneira simultânea ao seu preparo a fim de perceber a sua integração à música e suportar as cargas dos cantares. A percepção pretendida passa pela importância do corpo, do movimento, da energia e do espaço e tempo dentro do ritmo, da canção, da música como um todo indissociável da pessoa.

Inicialmente, utilizamos “brincadeiras” de vocalizes e gestos associados com a projeção, afinação e controle respiratório por um período de aproximadamente quinze minutos. Após a introdução da técnica vocal, sentamos em círculo e os questionei sobre o que acabávamos de realizar. Quais foram as percepções de cada um, frisando que não havia resposta errada e sim pontos de vista e sensações únicas. Menos tímidos que no primeiro encontro, lançaram colocações, como:

*[...] eu percebi que consigo cantar melhor, mais fácil depois da técnica vocal. A voz sai melhor. (Emilly); [...] a voz não sai muito certo se a gente não faz (a técnica vocal) ... sai falhada. (Augusto); [...] é legal, é muito divertido, engraçado, a gente não fica só na tensão preparando a voz...a gente se diverte... a gente se diverte bastante (Ana Júlia); [...] a gente alonga até o pé, o quadril... e o corpo todo pra ficar mais relaxado (Braian); [...] tudo fica mais natural e até a voz sai melhor depois dos alongamentos (Gabriele); sobre a respiração, [...] é importante porque se têm músicas, às vezes, têm frases compridas que tu não consegue fazer se tu não tem o controle da respiração (Emilly).*

Foi nítida a importância do gesto e do movimento corporal junto aos vocalizes da técnica vocal para facilitar o aprendizado de conceitos sobre altura, duração e intensidade de cada nota, bem como a sincronização da respiração e pontos de apoio. Quanto à alegria e à diversão da ludicidade aplicada, consideramos que toda a primeira experiência deve ser prazerosa, positiva, marcante. A utilização do corpo para o cantar permite lembranças associadas a esses momentos felizes.

### 9.1.3 Terceiro encontro

O propósito do terceiro encontro era discutir o repertório apresentado, seus ritmos, letras, possibilidades rítmicas, cênicas e de dança. Até esse momento, havíamos analisado canções nacionais e estrangeiras. Quanto às primeiras, cirandas (Apêndices B e C); cânones e canções de grupos jovens, as letras deveriam conduzir os alunos a tecerem questionamentos. As escolhidas foram: Reza a lenda, do grupo D'Naipes (Apêndice F); Ciranda da Bailarina, de Chico Buarque de Holanda (Apêndice H); O som da pessoa, de Gilberto Gil (Apêndice M); Trevo, de Anavitória (Apêndice G).

Por sua vez, as estrangeiras foram três canções em inglês: Beautiful, de Cristina Aguilera (Apêndice I); True Colors, de Cindy Lauper (Apêndice K); A Thousand Years, de Christina Perri (Apêndice J); e uma africana no dialeto Zulú, Amavolovolo, de Rudolf de Beer (Apêndice L). Coube a mim, professor, indicá-las por apresentarem regionalidade, questões rítmicas e melódicas, poesia e letras, cujo intuito era levar os alunos a refletirem sobre o momento em diversos ambientes.

Inicialmente, assistimos a vídeos com trechos das canções gravadas nos ensaios, com duração de apenas quinze segundos para cada música. Ato contínuo, lancei à turma alguns questionamentos, como: Alguém conhecia estas músicas antes dos ensaios? Vocês já ouviram algo parecido? E a letra das canções?

Sem esperar o final dos questionamentos, os alunos iniciaram a discussão entre si (Já não respondiam ao professor, mas argumentavam com seus colegas): *[...] eu tô gostando...tem músicas que eu nunca pensei em escutar e cantar e eu tô escutando e tô cantando... conhecendo novos ritmos, sons... (Ana Júlia)*. Outros perceberam mais intensamente a experiência do ouvir, ler e interpretar as canções, relatando tomadas de decisões e rupturas nas maneiras de pensar e agir:

*[...] eu acho que... pra mim, (ahm) mudou muita coisa por causa que a gente conhece músicas que mudam a nossa vida... que falam bastante coisa sobre o nosso jeito de ser... sobre o que a gente pode fazer e o que a gente não pode... e a gente conhece várias pessoas diferentes.... a gente conhece pessoas que a gente achava que eram horríveis e elas são bem legais (Emilly).*

As rupturas não pararam por aí. Adentraram a sala de aula, os lares, as rodas de amigos:

*[...] na sala de aula eu comecei a prestar mais atenção no que a professora escrevia no quadro pra ver o que queria dizer. Antes eu só copiava e nem sabia o que tava copiando! [...] e aí quando eu percebo, eu to cantando as músicas do coral (risos)!*

*Até em casa... assim quando me dá na louca... eu tô botando as músicas (do coral) pra tocar! (Hauane).*

De fato, o prazer de conhecer uma música nova, uma letra servindo de inspiração para superar uma dificuldade ou simplesmente por falar de amor, de coragem, de amizade. “[...] mudou bastante coisa, tipo... músicas que eu não conhecia e eu tô ouvindo agora e achei bem legal. Achei que era chato, mas é legal!” (Amanda).

#### **9.1.4 Quarto encontro**

No quarto encontro, o objetivo era discutir a expressão cênica que o grupo utilizou e incorporou nas canções experimentadas. É importante frisar que, além das coreografias ensaiadas, a expressão envolveu sentimentos transformadores da face e do sorriso, diminuindo a tensão e provocando o relaxamento dos ombros, da cabeça, e, dessa forma, através do corpo, transmitir o significado da música para cada um.

Assim, inicialmente, os alunos participaram de uma dinâmica denominada “O escultor e o barro”. Ao som de uma música instrumental, movimentavam-se pela sala. Passados dez a quinze segundos, com a interrupção do som, paravam. Com o reinício da música, montaram, em duplas, uma figura usando os próprios corpos. Nesse seguimento, recomeçou a música, bem como o movimento dos discentes. Estes novamente pararam e, desta vez, em trio, criaram uma escultura.

Criada a escultura, iniciou-se novamente a música, parando em seguida. Nesse momento, aumentou o número de alunos nos grupos, culminando com a criação de uma escultura com todos os componentes. Após o exercício, com duração de, aproximadamente, vinte minutos, sentei com eles no chão e os questionei sobre a importância do gesto, do corpo, da comunicação. Foram alguns comentários como: [...] *eu não sei falar sem mexer os braços (risos) (Lia); Tu te mexe toda quando fala (muitos risos) (Gabriel); Não dá pra separar... às vezes não falamos, só fazemos gestos, acenamos, piscamos um olho (risos), atiramos um beijinho (risos) (Bruna)* As exposições os levaram à percepção de não haver uma dissociação e sim um complemento da enunciação ou dos interesses e tomadas de decisão. Como se cada palavra e som remetesse a uma singularidade gestual entre locutores e interlocutores (COSTA; SILVA, 1998; GAYOTTO, 2002).

A não dissociação da escuta e do movimento corporal, bem como a interdependência entre elas, já era apontada por Émile Jacques-Dalcroze<sup>44</sup> no início do século XX. Segundo o autor, a educação musical abarcava muito mais do que, com frequência, esperava-se dela, pois toda ação artística é um caminho para uma educação que objetiva alcançar a completude do aluno, tendo em seu bojo todos os seus sentidos e não apenas seu intelecto (FONTEERRADA, 2008). Ele entendia que a música é percebida por outras partes do corpo, além do ouvido. Baseado nos textos do educador musical, Del Pichia concluiu que

[...] o ritmo é inato e está presente em todo ser humano. O andar, a respiração, as pulsações, por exemplo, são movimentos que possuem o verdadeiro ritmo vivo, interior e criador. [...] além de transmitir todas as qualidades expressivas do ritmo e da música em geral, também desenvolve a concentração, a prontidão, os reflexos, a precisão do movimento e a flexibilidade (DEL PICHIA, 2013, p. 80).

Ao propiciarmos aos alunos a experiência das possibilidades corporais na música, estamos abrindo um amplo espaço para a expressão e autoconhecimento e não apenas a estereótipos sexualizados pela mídia. Neste sentido, estamos lhes potencializando o desenvolvimento da comunicação com a linguagem corporal, a externalização de sentimentos através de argumentos rítmicos no espaço tempo. Além disso, possibilitamos-lhes destruir, ressignificar, criar e recriar conceitos a respeito do mundo a sua volta.

#### **9.1.5 Quinto encontro:**

Neste encontro, o intuito era analisar o grau de importância das mídias sociais utilizadas para o desenvolvimento das aptidões musicais aprimoradas na oficina de canto coral e na experiência das relações interpessoais mediante tais mídias. Durante todo o tempo de funcionamento da oficina de canto coral, vali-me das mídias sociais para comunicação, esclarecimento de dúvidas, postagem de vídeos de referências, arquivos de áudio nos formatos mid ou mp3, de vozes das canções separadas por naipe ou em uníssono, dicas de microfones e aplicativos para gravar vozes e ensaios.

---

<sup>44</sup>“Músico e pedagogo austro-suíço, Émile Henri Jaques (1865-1950) adotou o nome artístico de Dalcroze. A técnica, que promove a integração da melodia musical com a expressão corporal foi desenvolvida inicialmente por ele para ensinar música a seus alunos. Com o tempo, porém, os princípios dessa pedagogia passaram a influenciar outras áreas, notadamente a dança, as artes cênicas e a educação física” (ALVES FILHO, 2006, p.12).

A primeira tarefa envolveu a criação de um grupo fechado no *Face book* no qual postaram-se vídeos de referência das músicas sugeridas ao grupo em seus formatos originais e também com arranjos para corais jovens. Alguns alunos do 3º ano do Ensino Fundamental não possuíam conta no *facebook*, já que, por precaução, os pais não permitiam que seus filhos fizessem uso de tal ferramenta.

Visando à solução do problema, sugeri que os pais participassem do grupo e assistissem às postagens com os filhos. Já nas primeiras semanas, houveram muitas “curtidas” e comentários aprovando a comunicação:

*Pro..., a minha mãe conhece quase todas as músicas...ela cantou junto um montão (surpresa) (Natália); [...] no início, eu tava até achando chato, mas depois foi ficando legal, e a letra é muito tri (Augusto); a gente pode colocar músicas também? (Ana Júlia); amei todas as músicas e já decorei duas [...] (Lia).*

O segundo passo foi criar um grupo no *WhatsApp*, em que estabelecemos algumas regras, como somente postar assuntos do interesse da oficina de canto, não utilizar gírias ou palavras que não fossem adequadas, pois, como ocorreu anteriormente com o uso do *Face*, os pais dos alunos que não possuíam celular também participariam. Nesse momento, discutimos assuntos relativos a ensaios e apresentações, além de esclarecimentos de dúvidas. Ademais, sugeri aplicativos gratuitos de gravação e edição de áudio<sup>45</sup>, piano virtual<sup>46</sup>, sequenciadores de ritmos<sup>47</sup>, aplicativos para auxílio às aulas de canto<sup>48</sup>.

Os alunos baixaram e analisaram um a um, optando pelo que consideraram mais completo ou intuitivo. Durante os intervalos, não raros eram os grupos se divertindo com os aplicativos e experimentando a criação musical. Além disso, para muitos, facilidades já existentes em seus equipamentos celulares, como gravador de voz, não eram utilizadas. Solicitei que gravassem os ensaios, principalmente quando iniciávamos canções a duas ou três vozes. Nesse caso, cada um gravaria especialmente a que correspondesse ao seu naipe.

É fato que o aparato tecnológico presente permite agregar à sociedade novos conceitos sobre tempo e espaços de ensino e aprendizagem, além da formalidade acadêmica. E a escola não pode mais ignorar a cultura tecnológica que se estabeleceu na geração dos alunos atuais, tampouco dela se distanciar. Nas aulas de canto, com apenas um ensaio semanal de uma hora

---

<sup>45</sup>PocketBand Pro, WavePad Audio Editor Free;

<sup>46</sup>Perfect Piano, My Piano.

<sup>47</sup>Loop Pads 24, BeatMaker 2.

<sup>48</sup>Sing Sharp, Vocalive, MF Voice.

de duração, as mídias sociais e a tecnologia presente multiplicaram exponencialmente as possibilidades de compreensão, internalização e interpretação do repertório apresentado.

### 9.1.6 Sexto encontro:

Para esse encontro, objetivamos a reflexão das relações pessoais com colegas de outras turmas, séries e turnos. Alguns alunos as vivenciaram nos ensaios; já outros, nos períodos de intervalo no pátio da escola. Houve, ainda, os que, através das letras das canções ensaiadas, principalmente as em inglês, declararam que

*[...] mudou que tinha música que eu nunca achei que ia ouvir assim..pelo nome...mas daí eu acabei conhecendo e acabei descobrindo que a gente não pode julgar alguma coisa só pelo que a gente vê. E tem músicas que elas descrevem a pessoa e elas ajudam...eu...tipo...dá uma coisa que eu não sei explicar (Roberta). [...] eu comecei a escutar músicas novas, conhecer pessoas novas...no colégio... pessoas que eu nem falava... e comecei a pensar na letra das músicas que eu cantava (Lia). [...] eu comecei a fazer aula de canto e daí... eu não escutava as músicas e eu comecei a escutar e eu achei legal. As músicas que eu achava que eram chatas, que era isso... que era aquilo...e achei muito legal! Tipo... os colegas... a Ana Júlia que eu achava que era chata (risos) ... eu achava que ela era idiota (risos)... mas ela é muito legal. (Hauane).*

Os depoimentos acima são a confirmação de que a aprendizagem necessita passar pelo corpo. Segundo Maturana (1998), se perguntarmos a uma criança qual é o melhor momento da escola, com certeza, ela dirá que é o recreio. Pois ao contrário da educação escolar, que insiste em educar nosso cérebro, esse intervalo permite a comunicação de todo o corpo, correndo, pulando, jogando, interagindo e, através dele, desenvolver experiências e aprendizagens significativas.

Na vivência e atividade prática coletiva, há a presença da linguagem corporal, que substitui, traduz ou complementa a oral, tornando a comunicação expressiva e concreta. Na concepção de Vygotsky (1984), o homem é um ser essencialmente social, pois, na relação com o outro, em uma atividade prática comum, mediado pela linguagem, constrói e se desenvolve como sujeito. Não se limita à sua própria experiência pessoal e suas próprias reflexões, mas a um conhecimento histórico transferido de geração a geração através de suas interações sociais. E, para assegurar a construção de um saber, é necessário que se favoreçam determinados tipos de interação sociais, uma vez que nada garante que aconteçam de forma natural e espontânea (DAVIS *et al*, 1989).

### 9.1.7 Sétimo encontro

O foco, nesse encontro, envolvia as habilidades auditivas individuais e coletivas do grupo. De fato, ao longo dos anos, tem sido perceptível a crescente diminuição das habilidades auditivas de crianças, jovens e mesmo da população de adultos. Tais dificuldades acabam por gerar, entre um número importante de consequências, a desatenção e a incompreensão por parte de quem tenta escutar, o estresse (SCHAFFER, 2009). Diante disso, decidi trabalhar a capacidade da escuta consciente dos alunos, levando-os a identificar uma gama de sons que lhes soassem agradáveis e/ou desagradáveis.

Cumprir informar que a poluição sonora se intensificou a partir da Revolução Industrial no século XX, inserindo os mais diversos ruídos tecnológicos na “paisagem sonora”<sup>49</sup> do mundo, como os das fábricas, motores, sirenes, buzinas. Esses tinidos acabaram por exigir uma maior intensidade dos sons do que a desejada ao ouvirmos ou nos fazer ouvir, como a voz, a música, a própria mídia nos aparatos tecnológicos que acompanham o nosso cotidiano. Com essa situação, verifica-se um crescimento da ineficácia auditiva.

Para Schafer (2009), trata-se de uma situação preocupante, pois, se a educação dos sentidos é premissa básica, a escuta deve ser encarada como um dos mais importantes a serem desenvolvidos. Porém, não há uma maneira homogênea de escuta seja ela individual ou coletiva. O som é como um camaleão que oscila suas características a partir de inúmeras variáveis, como o ambiente, a distância do receptor, a paisagem sonora que nos é apresentada e muitas outras como veremos adiante.

Cada sujeito, assim como as sociedades e as culturas, possui maneiras singulares de escuta. Por sua vez, ouvir um mesmo som pode mudar de acordo com o ambiente onde este é produzido. A voz do professor apresenta colorações diversas quando está em frente ao aluno ou a seu lado, ou atrás, ou perto ou longe, passando por trás de uma cortina ou de uma estante de livros, em frente a uma janela aberta, olhando para cima ou para baixo, com um livro em frente ao seu rosto.

Em outras palavras, a partir do desenvolvimento de uma escuta consciente, seremos capazes de “ver” essas colorações e as fantásticas nuances dos sons que nos rodeiam com a

---

<sup>49</sup>Termo estabelecido por Murray Schafer unindo som e paisagem: “soundscape”



mesma clareza e eficácia com que os deficientes visuais se guiam, podendo, assim, escolher os que queremos ouvir ou separar. A intenção era atingir a consciência individual e do grupo da oficina de canto, sensibilizando-os para que, em algum momento, fossem capazes de desenvolver seus projetos auditivos de transformação pessoal e social.

A dinâmica inicial do encontro foi uma adaptação da atividade sugerida por Schafer (2009), onde, a partir de uma música, os alunos se movimentavam na sala, mudando a direção de seu caminhar a cada três passos. No momento em que foi interrompida (quinze a vinte segundos), os estudantes pararam onde estavam, equilibrando os espaços, percebendo e homogeneizando as distâncias entre os colegas à sua volta.

Repetimos o exercício de três a cinco vezes. Na última investida, pedi que fechassem os olhos e apontassem o local de onde provinha o som da minha voz. Assim, continuei circulando pela sala, solicitando que indicassem o lugar onde acreditavam que eu pudesse estar. Além disso, pedi que calculassem a distância entre mim e eles, identificassem o meu trajeto, os sons da paisagem mais próximos e distantes, mais contínuos, ocasionais gerados pela natureza, se emanavam de aparatos mecânicos, tecnológicos ou de seres humanos. Ademais, questionei-os se alguém deles era responsável pela produção desses sons. A cada direcionamento, o nível de concentração da turma aumentava.

Em seguida, convidei-os a se sentarem e ofereci-lhes uma folha de papel e caneta para que, individualmente, nela refizessem as observações anteriores. Cinco minutos após, solicitei que as compartilhassem em grupos. Ao iniciarem, um aluno questionou se poderia acrescentar os sons daquele momento (escrita), a quem respondi afirmativamente.

Findo o trabalho de escrita, formamos uma roda e discutimos as impressões, percepções, semelhanças e diferenças entre os pares que adicionaram como tempero do debate os sons que lhes agradavam e os que não. Quanto à solicitação referente ao da escrita, o aluno Augusto declarou que

*Quando eu tava escrevendo, eu escutava a caneta deslizando no papel e os tic tic dos pontos e os pinguinho dos is e jotás. Escutei a Ana fungando e até Roberta coçando a perna! E as vezes o barulho dos “nene” do pré gritando lá fora me tiravam a atenção aí eu fechava um pouco os olhos, respirava e olha só, até a minha respiração eu escutei! (Risos) (Augusto).*

### 9.1.8 Oitavo encontro

O último encontro teve como propósito captar as impressões pessoais e coletivas dos alunos referentes à oficina. Ou seja, se participar do coral escolar agregou conhecimentos a cada um, se novos olhares surgiram em relação à escola por parte da turma, dando-lhe outro e melhor sentido, se a participação da família e amigos contribuiu para alguma mudança na vida dessas pessoas. De forma unânime, declararam que a atividade de canto oral provocou algumas rupturas, seja em simples olhares até mudanças expressivas como as de Emilly:

*[...] eu sou a Emilly, tenho 14 anos e... com o tempo assim... indo nas aulas de música eu mudei bastante... meu jeito de pensar, meu jeito de viver, meu jeito de agir, e meu jeito de ver a vida. Mudei meu estilo de roupa, meu estilo de pensamento ... na verdade eu mudei. Tudo isso porque eu fui nas aulas (de música) e... cantei...me esforcei com a música na verdade e a música me fez eu me tocar a minha vida. Eu percebi e as pessoas também perceberam a mudança que a música me fez. [...] Eu até hoje eu fico pensando como que a música me mudou tanto por tanto pouco tempo que eu tive aula com ele (Professor, coral escolar). Foram excelentes aulas e excelentes conselhos sobre tom de voz, afinação de violão, afinação de voz... tranquilidade... a paz que a música traz... aquilo que a música diz, se eu realmente entendo.... aquilo que o mundo... quer e o que eu quero... são duas escolhas... Isso eu aprendi com ele (Professor e coral), também com a música, com as músicas que eu escutei Até porque antes eu só escutava músicas no estilo... funk..... funk bem louco, aquele funk bem boca-suja. Então, com o tempo que eu fui indo nas aulas, eu mudei isso também. Agradeço muito até hoje por ter ido lá e [...] porque eu mudei. Eu mudei e isso é maravilhoso. Eu mudei tudo na minha vida porque a música é um sonho...a música foi feita pra nascer, viver com a gente e morrer com a gente. [...] Então, tenho pra dizer que a música é muito... muito além que uma letra e uma melodia. A música é uma lição de vida...a música é um amor, uma paz, um carinho, um reconhecimento que as pessoas realmente não conhecem (Emilly).*

A decisão de participar da oficina do canto coral por mera curiosidade, ou apreço pela música, ou pelo fato de o melhor amigo ter se inscrito, ou, ainda, por outro motivo qualquer descortinaram uma atividade que, além de prazerosa, apontou inúmeras e diferentes possibilidades aos cantores. Um mundo novo de informações, conhecimento e reconhecimento; de êxtase por perceberem a capacidade de superar as próprias expectativas, expressas nos seguintes comentários:

*Eu pensei que não ia conseguir, mas eu consegui cantar (Augusto); [...] depois da apresentação, muita gente me deu os parabéns e disse que a minha voz era linda! (Natália); Eu nunca tinha usado trança porque meu cabelo é crespo, e quando as gurias decidiram, eu pensei que ia ficar horrível, mas ficou muito legal e todo mundo me elogiou (Hauane).*

O simples fato de cantar os remeteu a outros desafios, além de escolherem o figurino, cabelo, maquiagem, calçado para a apresentação. E esses desafios os auxiliaram a quebrar barreiras e vencer preconceitos, a reconstruir conhecimentos e traçar novos caminhos sem esquecer os já percorridos. Houve mudanças significativas não apenas dos alunos, mas de seus pais, colegas e professores

## 10 SOBRE OS ENSAIOS E OBSERVAÇÕES

Da série de ensaios e apresentações realizadas, escolhi alguns momentos que descreveram o andamento da oficina de canto coral, o repertório e as impressões dos alunos, ou até mesmo um olhar diferente sobre uma mesma situação. Aliados a isso, identificar as impressões de alegria com a ludicidade, medo da exposição, timidez, alívio após uma apresentação, vontade de aprender.

O primeiro ensaio foi mais longo que os demais por exigir um momento de classificação vocal. Para realizá-lo, solicitei a cada três participantes que cantassem comigo a música “Atirei um pau no gato” ou “Parabéns a você”. Com elas, brincamos subindo e descendo a tonalidade em intervalos de semitom enquanto anotava as características de cada um em uma ficha individual conforme modelo criado pela maestrina Patrícia Costa (Apêndice G). Na ficha, registrei as características importantes da voz, como extensão vocal, clareza, rouquidão, se era grave, aguda, infantil, falsete, bem como as aptidões necessárias à classificação vocal, escolha dos exercícios e composição de arranjos específicos para o grupo. As revisões de tais anotações aconteciam a cada mês para que eu pudesse perceber as mudanças no comportamento vocal dos participantes.

Na primeira avaliação vocal, contei com uma tessitura média entre La 2 e Dó 4, que considero uma boa extensão inicial para o coral. A probabilidade é de ampliar tanto para o grave quanto para o agudo com a continuidade dos encontros, técnica vocal e inclusive a questão pessoal de timidez que ocasiona dificuldades de emissão da voz.

Após a classificação vocal, iniciamos os trabalhos de técnica vocal com duração de apenas dez minutos. Nesse momento, ocorreram risos em virtude de os alunos acharem cômico articular e alongar o corpo inteiro para cantar. Assim, desenvolvemos exercícios de respiração e percepção do movimento diafragmático e realizamos os vocalizes, primeiramente com uma

única nota utilizando vogais conforme abertura e fechamento da boca (i, e, a o, u), seguindo com os de ressonância e extensão. Por fim, através da observação e questionamentos, cuidamos da região mais confortável para as atividades de canto com o grupo. Escolhi as peças Ciranda (Apêndice B) e Duas Cirandas (Apêndice C) por se tratar de canções em uníssono de apenas dois versos, com possibilidade de serem interpretadas como um cânone a duas vozes, além de agregar elementos corporais de dança e cena.

No primeiro ensaio, conseguimos contextualizar o termo “ciranda”, contando sua origem, regiões do Brasil em que se utilizam esse canto, o ritmo e suas características. Em seguida, mostrei-lhes dois vídeos de dois minutos de duração cada com apresentações de cirandas; conversamos a respeito do ritmo, dos versos, das cores e passos de dança apresentados. Cantei a primeira música (Ciranda) duas vezes e, logo após, convidei-os a me acompanhar somente na primeira parte. Memorizaram-na após repeti-la quatro vezes.

Pouco depois de iniciarmos a segunda parte, constataram que haviam memorizado toda a música em uníssono. Assim, desafiei-os a cantarmos em cânone e, novamente, após o termo ser contextualizado, dividi o grupo em dois menores e tentamos cantar. Nesse momento, os risos se sobressaíram ao canto em função da dificuldade de ouvir uma frase musical e cantar outra ao mesmo tempo. Ao anunciar o término do ensaio, bradaram em coro: “Ahhhhh”, demonstrando que não perceberam o tempo passar.

No segundo dia de ensaio, primeiramente, formamos um círculo e, sentados no chão, discutimos as impressões que ficaram da semana anterior. No início, ouviam-se apenas os termos “legal”, “divertido”, “diferente”. Então, conduzi o debate questionando-os: Vocês imaginavam que o canto coral poderia ser assim? O que esperavam da oficina e o que realmente encontraram?

Uma aluna respondeu, em meio a risos e sorrisos, que imaginava encontrar *aquelas músicas chatas que os corais de idosos cantam!* (Camile). Percebi que ela teve o cuidado de se referir aos mais adultos como “idosos”, evitando o termo “velhinhos” ou algo pejorativo. Além de às músicas, continuaram fazendo referência ao movimento, à dança, à cena e à percussão corporal que poderiam incorporar na atividade de cantar em grupo.

Após a conversa, partimos para a técnica vocal, sempre utilizando movimento e ludicidade. Após, convidei-os a fazer uma roda onde ensinei um passo básico de ciranda. Relembramos a canção da última aula e iniciamos a segunda (Duas Cirandas). Com o mesmo

processo anterior, em quinze minutos, estavam cantando as duas músicas e executando o passo da ciranda na roda.

De fato, divertiram-se muito e saíram cantando até para suas casas. No turno em que frequentavam a sala de aula, alguns exercitavam e ensinavam a outros colegas a canção e o passo da ciranda no horário do recreio.

### 10.1 Outro idioma

Em um ensaio, os alunos solicitaram que eu colocasse no telão um clipe da música *True Collors* cantada por duas crianças (MattyBRaps e Olivia Kay). Embora não fosse a versão original de Cyndi Lauper, ficaram encantados ao assistirem às duas crianças cantando e às cenas de exclusão e inclusão. A partir desse vídeo, apresentei a versão original e a de três grupos corais<sup>50</sup>, além de desafiá-los: O que vocês acham de cantarmos esta? E as respostas foram as mais diversas: *Mas é em inglês... eu não sei nada!* (Ana Julia); [...] *é muito difícil* (Natália); *Eu topo* (Augusto); *Tu nos ensina professor?* (Hauane); [...] *eu queria aprender a falar em inglês* (Lia); *Eu tô fazendo curso de inglês[...]* (Yuri).

É fato que o novo assusta, causa medo, insegurança, mas também uma curiosidade instigante. Segundo Almeida & Pucci (2002),

“O outro – o das outras terras, das outras culturas, dos outros sons, das outras manifestações, dos outros valores – e também o novo. E ele, por sua vez, representa entidade múltipla, fator de contraste, distinção, oposição, ruptura, junto ao conhecido habitual. É o incômodo instigante, que ameaça pelo espaço que difere, pelo não-eu que instaura” (ALMEIDA & PUCCI, 2002, p. 7).

Segundo as autoras, é um novo que abala, mas também seduz. Os alunos, em geral, apreciam ouvir músicas em inglês e cantá-las; porém, o medo do desconhecido, de não aprender e fazer “feio”, de “pagar mico”, muitas vezes, impede-os de tentar e, em função dessa insegurança, apresentam as mais variadas desculpas. Mas conhecer outra cultura, idioma, valores desperta o respeito para com o outro, rompe barreiras, vence obstáculos.

---

<sup>50</sup>Original disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LPn0KFlbqX8>; Coral infantil: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gqabJHdrbFo>; One Voice Children's Choir: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SiQReVJ4xIg>; Perpetuum Jazzile: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wz8DH5aIj38> todos acessados em 15/09/2016.

Ato contínuo, perguntei-lhes se alguém da turma fazia curso de inglês. Quatro alunos dos terceiros e quarto anos responderam afirmativamente. Disse-lhes, então, que precisava da ajuda deles para traduzir a música. Concordaram, demonstrando sua satisfação com um grande sorriso. Assim, ficou combinado que providenciaria a letra (sem partitura) para o próximo ensaio. Nesse dia, após expô-la no telão, com o auxílio dos quatro alunos, ocorreu a tradução de cada frase.

Finda a tradução, contextualizamos o texto traçando exemplos de nossa escola, bairro, casa. Em seguida, pronunciamos as palavras utilizando alguns gestos para representá-las. Com auxílio do clipe do coral infantil, anteriormente apresentado, cantamos a música. Quando demonstraram maior segurança, experimentamos com um *playback*, alternando-o com o *clipe* até conseguirem cantá-la. Ao final do ensaio, agradei aos que colaboraram com a tradução e lhes concedi espaço para que se pronunciassem, ocasião em que surgiram sorrisos e comentários, como: *Nem foi difícil (Natália); Pô gente, eu sei cantar em inglês! (Risos) (Augusto), Qual vai ser a próxima professor?*

## 10.2 Com que roupa?

Quando surgiu a oportunidade da primeira apresentação do coral em um encontro regional de Secretários de Educação, a euforia tomou conta dos alunos. Orientei-os para que sentassem, respirassem e soltassem vagarosamente o ar. Repeti a “brincadeira” mais algumas vezes até conseguir a atenção de todos. Então, fiz algumas colocações sobre a apresentação, que seria de dez minutos, e somente três músicas poderiam ser cantadas. Portanto, precisavam escolher as que tivessem condições de interpretar. Após chegarmos a um acordo, listamos as indicadas.

Em seguida, perguntei-lhes como se vestiriam para participar de um encontro importante, uma celebração especial, um programa de TV, ou outros. Questionei-os se usariam chinelos de dedo, uma camiseta amassada ou suja, sem tomar banho e escovar os dentes. Nesse momento, perceberam a importância da apresentação, porém não sabiam que roupa usar. Entretanto, possuíam uma camiseta da oficina (Figura 7).

Figura 7: Camiseta da oficina



Fonte: Registros do pesquisador

Sugeri-lhes uma calça *jeans* escura (azul ou preta), com a qual todos concordaram, pois já a possuíam. A preocupação maior das meninas era os cabelos. Sugestões lançadas e discutidas, democraticamente optaram por “trança embutida”. Eu não fazia a menor ideia do que se tratava; porém, algumas mães e irmãs de alunos trabalhavam como cabeleireiras e se prontificaram a ajudar. Às professoras, coube maquiá-las (Figura 8).

Figura 8: Trança embutida



Fonte: Registro do pesquisador

O resultado rendeu elogios de pais e dos próprios alunos, que afirmaram que nunca haviam se preparado tanto. O mesmo ocorreu com a apresentação (Figura 9).



Figura 9: Primeira apresentação



Fonte: Registro do pesquisador

Cabe mencionar que, a partir dessa apresentação, os ensaios passaram a ser tratados como encontros especiais, também válidos para a escola. A preocupação com o visual - roupas limpas, banho tomado, cabelos penteados -, como se o canto coral marcasse um ritual de passagem, era evidente.

## 11 FINE<sup>51</sup>

O canto coral escolar percorre um importante caminho de reflexão que abrange tanto o campo estético quanto o social, pois a música, para ser ouvida, experimentada ou vivida, não escolhe “gênero”, religião, classe social, cargo, instituição, tampouco privilegia esta ou aquela cultura ou dá preferência à cor da pele ou tribo. Em vista disso, é-lhe concedido o título de linguagem universal, sem muros ou barreiras, fazendo parte de toda a experiência humana, principalmente da do meio formal de ensino: a escola.

Outro fator relevante é o de que a música nos faz um apelo interdisciplinar, multidisciplinar, além de muitas definições que nos levam a entender que quem canta não somente canta, mas lê, escreve, sonha, conhece pessoas, lugares, culturas, que, naturalmente, seriam impossíveis sem a sua prática em um grupo de canto coral escolar. Na observação do GF e dos ensaios, tornou-se evidente a superação de dificuldades, como na leitura, escrita, compreensão dos textos e apropriação das histórias cantadas e contadas. A participação no coral escolar permitiu o empoderamento de alunos, no que diz respeito às habilidades auditivas e no cantar ou cantares como prova de capacidade outrora negada ou simplesmente ignorada.

Ao observar o grupo de canto coral escolar, constatei a importância da atividade para os jovens em idade escolar como defesa da própria identidade, direitos, opiniões, desejos. Dos cantares como ferramenta de busca, do coletivo, de fazer parte, ser aceito e aceitar. De compartilhar histórias e ser capaz de olhar nos olhos. Ser aplaudido e aplaudir.

A interdisciplinaridade do canto coral auxiliou no desenvolvimento da leitura, da escrita, da oratória, da capacidade dos tratos respiratório, auditivo e fonador. Ademais, ampliou as possibilidades de argumentação e utilização de tecnologias em prol da aprendizagem.

---

<sup>51</sup> Termo musical indicativo de conclusão de uma peça musical, porém não o final de um recital, espetáculo ou ópera.

Longe de ser estanque ou definitiva, mas abrindo espaços para mais questionamentos, mais dúvidas, a pesquisa buscou, na atividade de canto coral escolar, uma ferramenta que fosse imprescindível ao cotidiano das instituições de ensino, já que é capaz de promover experiências de ordens afetivas, sociais, estéticas, políticas. Todavia, é uma atividade que necessita levar em consideração a realidade educacional da instituição através de ações planejadas, sistemáticas e objetivas, aptas a novos rumos que possam ser seguidos durante o seu processo.

Como docente e pesquisador da área de ensino, foi de suma importância a articulação dos processos de ensinar e aprender; os desafios práticos e teóricos enfrentados e a reflexão crítica acerca de meu próprio desempenho profissional. De fato, precisei estudar e pesquisar muito, dar uma atenção maior - antes superficial - aos movimentos cotidianos da sala de aula. Movimentos traduzidos por conversas, olhares, expressões faciais, estado de ânimo, autoestima dos alunos, bem como o silêncio em determinadas situações fizeram parte desta caminhada. Da observação à análise, surgiram questionamentos e possíveis articulações. Diante de incertezas, as conversas coletivas e individuais com os alunos me auxiliaram na tentativa de compreender o peso das relações envolvidas durante todo o processo de pesquisa.

Não raro, fazemos uma diferenciação entre os ofícios do ensino e da pesquisa como se fossem duas modalidades de trabalho, cada uma com certas especificidades que lhe parecem próprias e que pouco se articulam. Porém, partindo da condição de professor, adentrei pela pesquisa e percebi que não somente é possível, mas necessário que nos tornemos professores imbuídos, atravessados pelo exercício de pesquisar o próprio ofício.

Anseio, não por esgotar o tema, mas contribuir de maneira que a pesquisa sirva de incentivo à educadores musicais e leigos para novos questionamentos, novas pesquisas a respeito de suas próprias práticas e do canto coral escolar como parte integrante do processo de ensino. Processo esse, capaz de desenvolver valores, atitudes, experiências importantes para uma vivência estética e social, que perpassa os muros da instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Érica Cristine de. **A origem de High School Musical: uma análise comparativa entre os filmes Grease (1978) e High School Musical (2006)**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi – Dissertação de Mestrado em Comunicação, 2012.

ALMEIDA, Maria Berenice de; PUCCI, Máгда Dourado. **Outras terras outros sons**. São Paulo: Callis, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1962.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

ALMEIDA, Renato. **História da música brasileira**. 2ª ed. corr. e ampl. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp., 1942.

ALVES FILHO, Manoel. **A musicalização do corpo**. São Paulo: Jornal da UNICAMP, 2006.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do Neoliberalismo**. Maringá, PR: Revista Espaço Acadêmico: Editora da Universidade Estadual de Maringá, n. 13, jun. 2002.

BACHA FILHO, Teófilo. **Direito aplicado à Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BARTLE, Jean Ashworth. **Lifeline for Children's Choir Directors**. Toronto: Gordon V. Thompson Music, 1993.

BELÓQUI, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE nº 23/73.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) acessado em 24/09/2017.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Passagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** Campinas, SP: Editora Átomo, 2011.

BUDASZ, Eduardo. Música e Sociedade no Brasil Colônia. Revista Textos do Brasil, Ministério das Relações Exteriores, v.12, p.14-21, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El Rey Dom Manuel. Sabiá: Rio de Janeiro. 1968

CAMPANHOLE, A. & CAMPANHOLE, H. L. **Constituições do Brasil**, 6ª Ed. São Paulo, Atlas, 1983.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. **Potencialidades da técnica qualitativa grupo focalem investigações sobre abuso de substâncias.** São Paulo – SP: Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo, 1996.

CONTIER, Arnaldo Daraya. **O nacional na música erudita brasileira: Mário de Andrade e a questão da identidade cultural.** Uberlândia: Revista ArtCultura, v.15. n.27, p. 105 – 119. Julho/Dezembro de 2013.

COSTA, Henrique Olival; SILVA, Marta Assumpção Andrada e. **Voz cantada: evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica.** São Paulo: Ed. Lovise, 1998.

COSTA, Mariza Domingos; **Catequese e Educação dos Indígenas na Colônia - Alguns Apontamentos.** Seminário de Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá. 2009 .

COSTA, Patrícia. **Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade?** Porto Alegre: ABEM - Música na educação Básica, v.1, n. 1, outubro de 2009.

COUTO, Jorge. **A Construção do Brasil: Ameríndios, Portugueses e Africanos, do início do povoamento a finais de Quinhentos.** Lisboa: Cosmos. 1998.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setúbal S. e; ESPÓSITO, Yara. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Nº 71, Novembro, 1989.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Universidade Federal de Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, n.24, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

DEL PICCHIA, Juliana Miranda Martins. **Émile Jacques-Dalcroze: Fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical**. Belo Horizonte: Revista Modus, Ano VIII, Nº 12, Maio/ 2013.

DJAVAN. **Seduzir. Faixa 2: Seduzir**. Rio de Janeiro: EMI Music Brasil, 1981.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. A educação da sensível. Curitiba: Criar, 2001.

ESTEVES, Claudio Antonio. **A Obra Vocal "De Capella" de Padre José Maurício Nunes Garcia: seis edições e seus elementos de escrita**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes – Dissertação de Mestrado. 2000.

FARINA, Cynthia. **Pedagogia das afecções: arte atual, corpo e sujeito**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2006.

FERRAZ, Cláudio B. O. **Reforma Universitária no contexto das reformas do Estado brasileiro**. Cascavel – PR: Tempos Históricos, vol. 4, n. 1, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREITAG, Léa Vinocur. **O Nacionalismo Musical no Brasil (das origens a 1945)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1972.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **O canto coral como prática sociocultural e educativo-música**. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais educativos no governo Vargas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.210 –220, set. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Escola e educação musical:(des) caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2012.

GAYOTTO, Lúcia Helena da Cunha. **Voz: partitura da ação**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály Semelhanças, diferenças, especificidades**. Rio de Janeiro: Conservatório de Música Brasileira, 2000.

GOULART, Cynthia. **Modulações do sensível: políticas da experiência estética atual**. Venezuela. Revista de Estudios Transdisciplinarios, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 122-141.

GROSSI, Esther Pillar. **Construtivismo pós-piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A ruptura com o construtivismo piagetiano**. Porto Alegre: Geempa, 2007.

HEYMANN, Scott. **The Speed of Sound: Hollywood and the Talkie Revolution, 1926-1930**. New York: Simon and Schueste, 1997.

HOLLER, Marcos Tadeu. **Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis : a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)**. Campinas, SP. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. 2006.

\_\_\_\_\_. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira, dos primórdios ao início do séc. XX**. Porto Alegre: Movimento, 1977.

KRUEGER, R. A. **Focus group: a practical guide for applied research**. Newbury Park, Sage Publications, 1988.

LECK, Henry H. **Creating artistry thought choral excellence**. Milwaukke: Hal Leonard, 2009.

LESSA, Paulo Batista. **Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores**. Juiz de Fora - MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, Tese de Doutorado, 2012.

LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. Martins: São Paulo, 1972.

LIEBSCHER, P. **Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program**. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668, 1998.

LIMA, Damião de. **A trajetória do nacionalismo no Brasil Contemporâneo**. Guarabira – PB: XIII Encontro Estadual da ANPUH – História e Historiografia. v. 01, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Paranoia ou Mistificação?** São Paulo: Jornal O Estado de São Paulo, 20 de dezembro de 1917.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MÁRSICO, Leda Osório. **A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical**. Revista da ABEM: Londrina. v.21, n.31, p. 11-22. Julho – Dezembro 2013.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia. ; EGG, Marisleusa de S. **A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992 – 2012)**. Londrina: Revista da ABEM, V. 22, N. 33, p. 57 – 76, juho/ dezembro de 2014.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MENDONÇA, Rita de Cássia. **Adolescente e Canto: Definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Programa de Pós Graduação em Música, Dissertação, 2011.

MENEZES, Sergio Simões. **A música inconsciente na educação musical dos anos 30**. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música: Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Dissertação de Mestrado em Música – Educação Musical, 1995.

MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé (Orgs). **História e Música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010.

NEGRÃO, A. M. M. Resenha de FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-156, maio/ago. 2000.

NUNES, Clarice. **História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-179, 1992.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. **A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente**. Feira de Santana – BA. *Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*. n. 29, p. 153 – 162, jul/ dez, 2003.

PARAISO, Marlucy Alves; CARDOSO, Livia de Resende. **Possibilidades de uma metodologia lquimista para pesquisar em educação e em currículo**. São Paulo: *Revista e-Curriculum*, v.11, n.01, abril, 2013.

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11,769/2008**. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. **O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação**. Campinas: *Pro-posições*, v.23, n.1, janeiro/abril, 2012.

PERRONE, Maria da Conceição Costa e CRUZ, Selma Boulhosa Alban. **Instituto de Música:Um Século de Tradição Musical na Bahia**. Salvador: Grafufba, 1997.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

SAVIANI, Demerval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. Goiânia: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE* - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.



SCHAFER, Murray. **Educação Sonora**. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SOBREIRA, Silva. (Org): **Desafinando a escola**. Musimed. Brasília, 2013.

SOUZA, Jesus Marial. **Os Jesuítas e a RATIO STUDIORUM: As raízes da formação de professores na Madeira**. Islenha, Funchal – Ilha da Madeira. Janeiro/junho n. 32, p. 26-46. 2003.

SOUZA, Jusamara. (Org): **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música. UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação musical e práticas sociais. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, Revista da ABEM, Nº 10, março, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil**. Revista da ABEM: Londrina. v.22, n.33, p. 109-120. Julho/ dezembro 2014.

TEIXEIRA, Zuleide Araújo; PEREIRA, Eva Waisros. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia prático para educação artística e musical**. 1. Volume: estudo folclórico musical/ Heitor Villa-Lobos; [textos e pesquisa] por: Manoel Aranha Corrêa do Lago, Sérgio Barboza Maria Clara Barbosa. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

ZUBARAN, Maria Angélica. **A Iconografia de Viagem de Hermann Rudolph Wendroth sobre o Rio Grande do Sul Oitocentista**. Camoas: TEXTURA, N. 6, 2002.

### Web Sites

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Sub chefia para assuntos jurídicos. Mensagem Nº 622, de 18 de agosto de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm) acessado em 06/09/2016.

BRASIL. Fundação Joaquim Nabuco. Pesquisa Escolar. Disponível em <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/> acessado em 26/01/2016.

PARADA, Maurício. **Som da nação: educação musical e civismo no Estado Novo (1937-1945)**. Revista ALCEU de comunicação, cultura e política. Disponível em [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from\\_info\\_index=9&infoid=331&sid=30](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=9&infoid=331&sid=30) acessado em 25/02/2016.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto> acessado em 13/04/2016.

## GLOSSÁRIO

**Abertura:** Peça instrumental que pode introduzir uma obra de grande desenvolvimento, como uma ópera, cantata ou oratório, ou ser uma obra autônoma (p. 22).

**Acalanto:** Composição musical baseada nas cantigas de ninar; embalo, acalento (p. 27).

**À capela:** (Do italiano: A Cappella) cantos em coro, que são executados sem acompanhamento algum de instrumentos musicais (p. 44).

**Acorde:** União de três ou mais notas distintas combinadas, tocadas ou cantadas simultaneamente (p. 23).

**Altura:** Está relacionada com a frequência do som. Assim distinguimos os sons mais altos como os de maior frequência (mais agudos) e os mais baixos como os de menor frequência (mais graves). As notas musicais buscam agrupar diferentes frequências sonoras produzidas por um instrumento (p. 62).

**Bachianas:** Composições de Villa-Lobos, num total de nove, feitas entre 1930 e 1945, e totalmente independentes umas das outras. Ambas com uma característica em comum: fundem estilos da música folclórica brasileira com referências da obra de: Johann Sebastian Bach (p.33).

**Bossa-nova:** Gênero musical brasileiro do final dos anos 50 lançado por João Gilberto, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e jovens cantores e compositores de classe média da zona sul carioca, com influências do samba e do jazz (p. 29).

**Cadência:** Progressão de acordes na teoria musical é uma sequência padrão de acordes que produz efeito de harmonia peculiar (p. 23).

**Cânone:** Forma polifônica, em que as vozes imitam a linha melódica cantada por uma primeira voz, entrando cada voz, uma após a outra, uma retomando o que a outra acabou de dizer, enquanto a primeira continua o seu caminho. O texto ou a melodia se repete, porém, em tempos diferentes (p. 63).

**Charamela:** É um instrumento musical de sopro, construído em madeira e possui uma ou duas palhetas em sua boquilha (p. 27, 28).

**Chameleiros:** Diz-se dos músicos que tocavam charamelas (p. 27).

**Choro:** Popularmente chamado de *chorinho*, é um gênero de música popular e instrumental brasileira, que surgiu no Rio de Janeiro em meados do século XIX. Pode ser considerado como a primeira música urbana tipicamente brasileira e ao longo dos anos se transformou em um dos gêneros mais prestigiados da música popular nacional, reconhecido em excelência e requinte (p. 33).

**Copla:** Pequeno poema lírico de inspiração popular, constituído geralmente por uma estrofe rimada de quatro heptassílabos; quadra, trova (p. 23).

**Coral** (canto): **coral**, é um grupo de pessoas que gostam de cantar coletivamente. Podem ser distribuídos em naipes segundo a tessitura de suas vozes, com formações, características e objetivos diversos para representar o canto (p. 48, 49, 57, 58, 60, 61).

**Coro** (canrto): coral profissional distribuídos em naipes segundo a tessitura de suas vozes, com formações, características e objetivos diversos para representar o canto (p. 48, 49, 57, 58, 60, 61).

**Dodecafônica: Dodecafônico** é uma técnica de composição criada por Schoenberg em meados de 1930. Esta técnica utiliza-se dos doze sons e foge do sistema tonal tradicional, bem como da harmonia tradicional. A composição dodecafônica tem como base a série escolhida livremente. O compositor usa os 12 semitons da escala cromática na ordem que bem entender, sem repetir nenhuma nota (p. 29).

**Duração:** Espaço de tempo que dura uma nota, um som, um acorde (p.62).

**Estrilho:** Parte de uma música que é repetida com frequência (p. 23).

**Extensão** (vocal): representa todas as notas entre grave e agudo, fisicamente possíveis para um cantor (p. 51).

**Fine:** Termo musical indicativo de conclusão de uma peça musical, porém não o final de um recital, espetáculo ou ópera (p. 77).

**Harmônicos** (instrumentos): Instrumentos musicais capazes de emitir o som de duas ou mais notas simultaneamente (p. 28).

**Intensidade:** A qualidade do som de ser mais forte ou mais fraco (p. 62).

**Maracá:** Também chamado maraca, bapo, maracaxá e xuatê, é um chocalho indígena utilizado em festas e cerimônias religiosas e guerreiras. Consiste em uma cabaça seca, desprovida de miolo, na qual se metem pedras, caroços ou coquinhos (p. 23).

**Melódicos** (instrumentos): Instrumentos musicais que emitem apenas um som musical (nota) de cada vez (p. 28).

**Orfeônico** (canto): É um tipo de prática de **Canto** coletivo amador, tendo esse nome em homenagem a Orfeu, deus da mitologia grega, que encantava e amansava as feras com sua música. Hoje, mais comumente chamado de coral (p. 36, 37, 48).

**Partitura:** É uma representação escrita de música padronizada mundialmente. Tal como qualquer outro sistema de escrita, dispõe de símbolos próprios (notas musicais) que se associam a sons, seus tempos de duração e especificações que permitem que uma música composta por exemplo em 1500 possa ser executada hoje da mesma maneira quando foi composta (p. 23).

**Pentatônica** (escala): São escalas compostas apenas por cinco notas musicais (p. 36).

**Playbacks:** Áudio de música apenas com o instrumental. Muito utilizada nos Karaokês (p. 44).

**Rap:** (em inglês, também conhecido como emceeing) é um discurso rítmico com rimas e poesias, que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. É um dos cinco pilares fundamentais da cultura hip hop, de modo que se chame metonimicamente (e de forma imprecisa) hip hop (p. 47).

**Solfejo:** é a arte de cantar os intervalos musicais, seguindo as respectivas alturas (frequências ou graus da escala) e ritmos anotados em uma partitura (p.23, 28).

**Tessitura** (vocal): é a extensão confortável e com qualidade para executar as obras musicais desejadas. Reflete uma região alcançada sem esforços para o cantor (p. 50).

**Tropicalismo:** **Tropicália**, **Tropicalismo** ou **Movimento tropicalista** foi um movimento cultural brasileiro que surgiu sob a influência das correntes artísticas da vanguarda e da cultura pop nacional e estrangeira (como o *rock'n roll* e o concretismo); misturou manifestações tradicionais da cultura brasileira a inovações estéticas radicais. Tinha objetivos comportamentais, que encontraram eco em boa parte da sociedade, sob a ditadura militar, no final da década de 1960. O movimento manifestou-se principalmente na música, tendo como maiores representantes foram Torquato Neto, Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Os Mutantes e Tom Zé (p. 29).

**Vocalizes:** Vocalise é um exercício vocal que consiste em cantar sobre uma ou mais vogais, consoantes, sílabas, frases, várias linhas melódicas com notas especificamente arranjadas como prática didática (p. 62).

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado para os Responsáveis pelos alunos

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

Eu, \_\_\_\_\_, aceito que \_\_\_\_\_ participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora Francisco Paulo Rodrigues Mestre, aluno mestrando do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações de áudio, fotografias e filmagens de situações do cotidiano escolar, ensaios e apresentações da oficina de canto coral. As imagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não nos compromete ou prejudica em nada.

O pesquisador colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das imagens, das entrevistas e das observações realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Guaporé/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_.

Responsável legal pelo aluno: \_\_\_\_\_.

Pesquisador Francisco Paulo Rodrigues Mestre: \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B - Ciranda

## Ciranda

Quando a Morena

Gabriel Levy

**A**

Quan - do\_a mo - re na brin - ca na bei - ra do mar,

le - van - ta\_a sa - ia pra não mi - lhar

**B**

Ah! vem ci - ran - dei - ro ah! Vem com\_a mo - re - na dan -

çar ci - ran - da, vem na - mo - rar

Detailed description: The image shows the musical score for the song 'Ciranda' by Gabriel Levy. It is in 4/4 time and B-flat major. The score is divided into two systems, A and B. System A contains the first two lines of music. The first line starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 4/4 time signature. The melody begins on a half note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. There is a measure rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. The line ends with a half note G4. The lyrics 'Quan - do\_a mo - re na brin - ca na bei - ra do mar,' are written below the notes. The second line of System A continues the melody with a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. There is a measure rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. The line ends with a half note G4. The lyrics 'le - van - ta\_a sa - ia pra não mi - lhar' are written below the notes. System B contains the next two lines of music. The first line of System B starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 4/4 time signature. The melody begins with a half note G4. There is a measure rest, followed by a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. There is a measure rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. The line ends with a half note G4. The lyrics 'Ah! vem ci - ran - dei - ro ah! Vem com\_a mo - re - na dan -' are written below the notes. The second line of System B continues the melody with a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. There is a measure rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. The line ends with a half note G4. The lyrics 'çar ci - ran - da, vem na - mo - rar' are written below the notes.

## APÊNDICE C – Duas Cirandas

## Duas Cirandas

Folclore do Recife

Man - dei fa - zer u - ma ca - sa de fa - ri - nha bem ma - nei -  
A - chei bom bo - ni - to

ri - nha que\_o ven - to pos - sa le - var oi pas - sa sol oi pas - sa chu - va\_oi pas - sa  
Meu a - mor brin - car Ci - ran - da ma - nei

ven - to só não pas - sa\_o mo - vi - men - to do ci - ran - dei - ro\_a ro - dar  
- ra vem cá ci - ran - dei - ra, vem cá ba - lan - çar.

## APÊNDICE D – Questionário inicial para os participantes da oficina de canto coral

### Oficina de Canto Coral

E.M.E.F. Dr. Jairo Brum

1) Qual a sua idade?

- ☐ 8  
☐ 9  
☐ 10  
☐ 11  
☐ 12  
☐ 13  
☐ 14  
☐ 15

2) Qual a série que você está cursando?

- ☐ 3º Ano  
☐ 4º Ano  
☐ 5º Ano  
☐ 6º Ano  
☐ 7º Ano  
☐ 8º Ano  
☐ 9º Ano

3) Sexo

- ☐ Feminino    ☐ Masculino

4) Você já cantou e algum coral antes da oficina?

- ☐ Sim                      ☐ Não

5) Você toca algum instrumento musical? Qual?

- ☐ Sim                      ☐ Não

---



---



---

6) Porque você escolheu participar da oficina de canto?

---



---



---



---

7) Em sua família, alguém canta ou já cantou em coral?

- ☐ Sim                      ☐ Não

8) Em sua família, alguém toca algum instrumento musical?

- ☐ Sim                      ☐ Não

9) Qual a religião praticada por você e pela sua família?

- ☐ Católica  
☐ Evangélica  
☐ De origem africana  
(candomblé, umbanda, nação, etc.)  
☐ Espírita  
☐ Outra

10) Do que você mais gosta no coral?

- ☐ Músicas  
☐ Cenas  
☐ Dança  
☐ Aquecimento e técnica vocal  
☐ Novos amigos  
☐ Gravações/ filmagens  
☐ Apresentações  
☐ Outros

11) Resuma em poucas palavras, como você se sente cantando na oficina de canto coral?

---



---



---



---



---



---



---



## APÊNDICE E – Ficha de avaliação vocal

**MODELO DE FICHA PARA CADASTRAMENTO DO CORAL**

**I. DADOS PESSOAIS**

NOME: \_\_\_\_\_

TEL: \_\_\_\_\_ CEL: \_\_\_\_\_

E-MAIL: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CORAL ANTES? \_\_\_\_\_ POR QUANTO TEMPO? \_\_\_\_\_

ALGUMA OUTRA ATIVIDADE MUSICAL? \_\_\_\_\_

**II. PARA SER PREENCHIDO SOMENTE PELA REGENTE**

MÚSICA CONHECIDA *Peço para o aluno cantar Parabéns pra você, Atirei o pau no gato etc.*

UNÍSSONO: 1 2 3 4 5      CÂNONE: 1 2 3 4 5 *Esta avaliação é só para os adiantados!*

QUALIDADE VOCAL: *A qualidade vai da flauta ao trombone, de acordo com o som que o candidato emite.*

FL      TR      VOLUME: *Avalio do menor para o maior.*

1 2 3 4 5      P      G      1 2 3 4 5

CARACTERÍSTICAS VOCAIS: *Escolhi estas características recorrentes e marco o que escuto durante os vocalizes.*

CLARA	APERTADA	PESADA	ESCURA	DE PEITO	AGUDA
BRILHANTE	SOLISTA	NA MUDA	LARGA	RESSONANTE	LEVE
FORTE	COM AR	NASAL	FRACA	ROUCA	GRAVE

*Anoto as notas mais graves e mais agudas alcançadas em vocalizes (escalas por semitons). Registro aqui também o início da região de falsete do adolescente.*

Idade:  
Ano:

Idade:  
Ano:

Idade:  
Ano:

Idade:  
Ano:

*Desta maneira é possível acompanhar quatro avaliações de um mesmo aluno e verificar seu desenvolvimento!*

CLASSIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE F – Letra da música “Reza a Lenda” do grupo D’naipes.

### **Reza a Lenda**

Reza a lenda

Que as crianças andavam pelas ruas

E dormiam com historinhas de ninar

Reza a lenda

Que houveram adolescentes

E foram contra a ditadura militar

Reza a lenda

Que as pessoas decoravam “Foroeste”

Era chato quem não sabia cantar

Reza a lenda que ouvi de um sonhador

Que o presente está carente de amor

Reza a lenda

Que os livros eram a internet

Que as cartas eram nosso celular

Reza a lenda

Que os homens já sofriam de pensar

Em tirar uma garota pra dançar

Reza a lenda

Que as pessoas se encontravam mais

E cultivavam o amor

Reza a lenda que ouvi de um sonhador

Que o presente está carente de amor

Todo o dia é dia

Pra pensar que temos tanto a fazer

Seja a diferença

Tudo pode estar com você, eu sei

Reza a lenda que ouvi de um sonhador

Que o presente está carente de amor

**APÊNDICE G** – Letra da música “Trevo” da dupla Anavitória**Trevo**

Tú

É trevo de quatro folhas é

Manhã de domingo à toa

Conversa rara e boa

Pedaço de sonho que faz

Eu querer acordar pra vida

Ai, ai, ai

Tú

Que tem esse abraço casa

Se decidir bater asa

Me leva contigo pra passear

Eu juro, afeto e paz

Não vão te faltar

Ai, ai, ai

Ah! Eu só quero o leve da vida pra te levar

E o tempo para

Ah! É a sorte de levar a hora pra passear

Pra cá e pra lá, pra lá e pra cá

Quando aqui tu tá

**APENDICE H** – Letra da música “Ciranda da Bailarina” de Chico Buarque de Holanda.

## Ciranda da Bailarina

Procurando bem, todo mundo tem pereba  
Marca de bexiga ou vacina  
E tem piriri, tem lombriga, tem ameba  
Só a bailarina que não tem  
E não tem coceira, verruga nem frieira  
Nem falta de maneira ela não tem

Futucando bem, todo mundo tem piolho  
Ou tem cheiro de creolina  
Todo mundo tem um irmão meio zarolho  
Só a bailarina que não tem  
Nem unha encardida, nem dente com comida  
Nem casca de ferida ela não tem

Não livra ninguém, todo mundo tem remela  
Quando acorda as seis da matina  
Teve escarlatina ou tem febre amarela  
Só a bailarina que não tem  
Medo de subir, gente  
Medo de cair, gente  
Medo de vertigem quem não tem?

Confessando bem, todo mundo faz pecado  
Logo assim que a missa termina  
Todo mundo tem um primeiro namorado  
Só a bailarina que não tem  
Sujo atrás da orelha, bigode de groselha  
Calcinha um pouco velha ela não tem

O padre também pode até ficar vermelho  
Se o vento levanta a batina  
Reparando bem todo mundo tem <X>  
Só a bailarina que não tem  
Sala sem mobilha, goteira na vasilha  
Problema na família quem não tem?

Procurando bem...  
Todo mundo tem...

**APÊNDICE I** – Letra da música Beautiful de Cristina Aguilera

## Beautiful

Don't look at me  
Every day is so wonderful, then suddenly, it's hard to breathe  
Now and then I get insecure, from all the pain  
I'm so ashamed

I am beautiful no matter what they say  
Words can't bring me down  
I am beautiful in every single way  
Yes words can't bring me down, oh no  
So don't you bring me down today

To all your friends you're delirious  
So consumed in all your doom  
Trying hard to fill the emptiness, the pieces gone  
Left the puzzle undone, is that the way it is

You are beautiful no matter what they say  
Words can't bring you down, oh no  
You are beautiful in every single way  
Yes words can't bring you down, oh no  
So don't you bring me down today

No matter what we do (no matter what we do)  
No matter what we say (no matter what we say)  
We're the song inside the tune, full of beautiful mistakes  
And everywhere we go (and everywhere we go)  
The sun will always shine (sun will always, always)  
And tomorrow we might awake on the other side (shine)

'Cause we are beautiful no matter what they say  
Yes words won't bring us down, no

We are beautiful in every single way  
Yes words can't bring us, oh no  
So don't you bring me down today  
Don't you bring me down today

Don't you bring me down, hmm today

### **Tradução**

Bonita

Não olhe para mim  
Todo dia é tão maravilhoso, e então de repente, fica difícil de respirar  
De vez em quando me sinto insegura com toda a dor  
Estou tão envergonhada

Eu sou bonita não importa o que eles digam  
Palavras não vão me derrubar  
Eu sou bonita em todos os sentidos  
Sim, palavras não vão me derrubar, oh não  
Então não me derrube hoje

Para os seus amigos você é louco  
Tão consumido pela sua desgraça  
Tentando tanto cobrir o vazio, os pedaços se foram  
Deixaram o quebra-cabeça desfeito, é assim que tem que ser?

Você é bonito não importa o que eles digam  
Palavras não vão te derrubar, oh não  
Você é bonito em todos os sentidos  
Sim, palavras não vão te derrubar, oh não  
Então não me derrube hoje

Não importa o que façamos (não importa o que façamos)  
Não importa o que dissermos (não importa o que dissermos)  
Somos a música dentro da melodia, cheia de belos erros

E onde quer que formos (e onde quer que formos)  
O sol vai sempre brilhar (o sol vai sempre, sempre)  
E talvez amanhã acordemos do outro lado (brilhar)

Porque somos bonitos, não importa o que digam  
Sim, palavras não vão nos derrubar, não  
Somos bonitos em todos os sentidos  
Sim, palavras não vão nos derrubar, oh não  
Então não me derrube hoje  
Não me derrube hoje

Não me derrube, hmm, hoje

**APÊNDICE J**– Letra da música “A Thousand Years” de Cristina Perri

## A Thousand Years

Heart beats fast  
Colors and promises  
How to be brave  
How can I love when I'm afraid to fall  
But watching you stand alone  
All of my doubt suddenly goes away somehow  
One step closer

I have died everyday waiting for you  
Darling don't be afraid I have loved you  
For a thousand years  
I'll love you for a thousand more

Time stands still  
Beauty in all she is  
I will be brave  
I will not let anything take away  
What's standing in front of me  
Every breath  
Every hour has come to this  
One step closer

I have died everyday waiting for you  
Darling don't be afraid I have loved you  
For a thousand years  
I'll love you for a thousand more

And all along I believed I would find you  
Time has brought your heart to me  
I have loved you for a thousand years  
I love you for a thousand more



One step closer

One step closer

I have died everyday waiting for you

Darling don't be afraid I have loved you

For a thousand years

I'll love you for a thousand more

And all along I believed I would find you

Time has brought your heart to me

I have loved you for a thousand years

I'll love you for a thousand more

### **Tradução**

Mil Anos

O coração acelerado

Cores e promessas

Como ser corajoso

Como posso amar quando eu estou com medo de cair

Mas vendo você sozinho

Todas as minhas dúvidas de repente vão embora de alguma forma

Um passo mais perto

Eu tenho morrido todos os dias esperando por você

Meu amor não tenha medo eu tenho te amado

Por mil anos

Eu vou te amar por mais mil

O tempo para

Beleza em tudo o que ela é

Eu serei corajoso

Eu não deixarei nada tirar

O que está na minha frente  
Cada respiração  
Toda hora tem caminhado pra isso  
Um passo mais perto

Eu tenho morrido todos os dias esperando por você  
Querida não tenha medo eu tenho te amado  
Por mil anos  
Eu vou te amar por mais mil

E o tempo todo acreditei que te encontraria  
O tempo trouxe o seu coração pra mim  
Eu tenho te amado por mil anos  
Eu vou te amar por mais mil

Um passo mais perto  
Um passo mais perto

Eu tenho morrido todos os dias esperando por você  
Querida não tenha medo eu tenho te amado  
Por mil anos  
Eu vou te amar por mais mil

E o tempo todo acreditei que te encontraria  
O tempo trouxe o seu coração pra mim  
Eu tenho te amado por mil anos  
Eu vou te amar por mais mil

**APÊNDICE K** – Letra da música “True Collors” de Cyndi Lauper

## True Colors

You, with the sad eyes  
Don't be discouraged  
Oh, I realize  
It's hard to take courage  
In a world full of people  
You can lose sight of it all  
And the darkness it's inside you  
Can make you feel so small

But I see your true colors  
Shining through  
I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show  
Your true colors  
True colors are beautiful  
Like a rainbow

Show me a smile, then  
Don't be unhappy, can't remember  
When I last saw you laughing  
If this world makes you crazy  
And you've taken all you can bear  
You call me up  
Because you know I'll be there

And I see your true colors  
Shining through  
I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show

Your true colors  
True colors are beautiful  
Like a rainbow

(I can't remember  
When I last saw you laughing)  
If this world makes you crazy  
And you've taken all you can bear  
You call me up  
Because you know I'll be there

And I see your true colors  
Shining through  
I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show  
Your true colors, true colors  
True colors are shining through

I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show  
Your true colors  
True colors are beautiful  
Like a rainbow

### **Tradução**

Cores Verdadeiras

Você, com os olhos tristes  
Não fique desanimada  
Oh, eu sei  
É difícil criar coragem  
Num mundo cheio de pessoas

Você pode perder tudo de vista  
E a escuridão que está dentro de você  
Pode te fazer sentir tão insignificante

Mas eu vejo suas cores verdadeiras  
Brilhando por dentro  
Eu vejo suas cores verdadeiras  
E é por isso que eu te amo  
Então não tenha medo de deixá-las aparecerem  
Suas cores verdadeiras  
Cores verdadeiras são lindas  
Como um arco-íris

Mostre-me um sorriso, então  
Não fique infeliz, não me lembro  
Quando foi a última vez que vi você sorrindo  
Se este mundo te deixa louca  
E você aguentou tudo que consegue tolerar  
Me chame  
Porque você sabe que estarei lá

E eu vejo suas cores verdadeiras  
Brilhando por dentro  
Eu vejo suas cores verdadeiras  
E é por isso que eu te amo  
Então não tenha medo de deixá-las aparecerem  
Suas cores verdadeiras  
Cores verdadeiras são lindas  
Como um arco-íris

(Não me lembro  
A última vez que vi você sorrindo)  
Se este mundo te deixa louca  
E você deu tudo o que você pode suportar  
Me chame

Porque você sabe que eu estarei lá

E eu verei suas cores verdadeiras

Brilhando por dentro

Eu vejo suas cores verdadeiras

E é por isso que eu te amo

Então não tenha medo de deixá-las aparecerem

Suas cores verdadeiras, cores verdadeiras

Cores verdadeiras estão brilhando através de você

Eu verei suas cores verdadeiras

E é por isso que eu te amo

Então não tenha medo de deixá-las aparecerem

Suas cores verdadeiras

Cores verdadeiras são lindas

Como um arco-íris

## APÊNDICE L – Letra da música “Amavolovolo” de Rudolf de Beer

Amavolovolo

Ngeke siye le la kwamashu  
 Sisabama vo lo vo lo we ma  
 Nge ke si ye le la kwa mashu  
 Sisa ba ma volovo lo we ma

Sisa ba ma volovo lo we ma  
 Sisa ba ma volovo lo we ma  
 Sisa ba ma volovo lo we ma  
 Sisa ba ma volovo lo we ma

Amavolovolo é uma peça africana, de Rudolf de Beer, compositor africano, chefe de educação musical e dirigente na Universidade Stellenbosch, na África do Sul. É uma canção tradicional do Zulu Dowry. Amavolovolo: “ngeke siye le la Kwamashu sisa ba ma volovo lo we ma”, o que significa que não iremos para Kwamashu, temos medo de revólveres. E repete isso através da música, uma música que as pessoas podem cantar se eles estão lutando contra algum tipo de preconceito ou protesto.

APÊNDICE M – Letra da música “O som da pessoa” de Gilberto Gil e Bene Fonteles

## O Som da Pessoa

Arr. Marisa Fonterrada  
Rev. e adapt. de ritmo Edu Fernandes

Gilberto Gil  
Bené Fonteles

A pri - mei - ra pes - so - a so - a co - mo eu sou  
Ah Ah Ah co - mo eu sou

a se - gun - da pes - so - a so - a co - mo tu és  
Ah Ah co - mo tu és

a ter - cei - ra pes - so - a so - a co - mo e - le  
Ah Ah co - mo e - le

e - la tam - bém to - da pes - so - a so  
e - la tam - bém to - da pes -

- a to - da pes - so - a bo - a  
so - a so - a to - da pes - so - a bo

to - da pes - so - a bo - a so - a bem  
- a to - da pes - so - a bo - a so - a bem